



Ala-Nikkola Kaisa

Animaatioita ja iPadeja – Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä.

Pro Gradu
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Animaatioita ja iPadeja – Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä (Kaisa Ala-Nikkola)

Pro Gradu, 71 + 8 sivua

Tammikuu 2019

Videot ympäröivät meitä. Lapset ja nuoret tuottavat jatkuvasti sisältöä sosiaaliseen mediaan, ja älypuhelimien videokamerat kuvaavat kaikkea ja kaikkia. Liikkuvaa kuvaa on käytetty opetuksessa jo kauan, mutta opetus on painottunut videoiden katseluun. Tänä päivänä videoiden tuottaminen on paitsi helpottunut, mutta myös halventunut. Enää ei tarvita kalliita kuvauskalustoja tai editointiohjelmia. Videokamera työvälineenä on yleistynyt myös peruskouluissa. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan, minkälaisia ajatuksia Oulun luokanopettajaopiskelijoilla on videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. Lisäksi tutkitaan, miten Oulun luokanopettajaopiskelijat haluaisivat kehittää opintojaan videopedagogiikan näkökulmasta.

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto on kerätty fokusryhmähaastattelumenetelmällä. Ryhmähaastatteluun osallistui 8 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopiston kaikilta neljältä luokanopettajakoulutuksen koulutuslinjalta. Sisällönanalyysin avulla jäsenneltiin ja teemoiteltiin litteroitua tekstiä, jotta tutkittavan ilmiön ydinasiat voitiin erotella johtopäätöksiä varten.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset videon tuottamisesta muodostuvat oman kokemuksen kautta. Videon tuottamisen lähtökohtana nähtiin tavoitteen määrittelemisen tekemisen taustalle. Opettajaopiskelijoiden mielestä joko itse video on tavoite, tai video on vain työväline kohti jotain muuta pedagogista tavoitetta. Videon tuottaminen nähtiin yleisesti positiivisena välineenä opetuksessa. Kritiikki videopedagogiikkaa kohtaan muodostui lähinnä kokemattomuudesta ja ajankäytön haasteista. Yleinen mielipide oli se, että tällä hetkellä luokanopettajaopinnot ovat puuttellisia videopedagogiikan osalta. Luokanopettajaopiskelijat haluaisivat opintoihinsa pakollisen 5 opintopisteen kurssin, jossa käsiteltäisiin videon tuottamisen lisäksi mediakasvatusta, monilukutaitoa ja sosiaalista mediaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden mielestä videon tuottaminen on merkittävä ja tärkeä opetusmenetelmä sekä työväline peruskoulussa. Luokanopettajakoulutukseen tarvittaisiin videopedagogiikan osalta lisää selkeyttä ja konkretiaa. Lisäksi yliopiston opettajien toivottiin kommunikoivan paremmin keskenään kurssiensa sisällöistä. Videopedagogiikka ja videon tuottaminen on iso osa tätä päivää, mutta myös tulevaisuutta. Videopedagogiikkaa ei missään nimessä saisi sivuuttaa luokanopettajaopinnoissa.

Avainsanat: Videon tuottaminen, videokuvaaminen, videopedagogiikka, mediakasvatus, monilukutaito, luokanopettajakoulutus

Sisältö / Contents

1 Johdanto.....	7
2 Videopedagogiikka teoreettisessa kontekstissa	9
Digitaalinen sisällöntuotanto ja sosiaalinen media	9
Monilukutaito	13
Mediakasvatus	14
Monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologia opetussuunnitelmassa	15
Videopedagogiikka luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmissa	18
Videon tuottamisen menetelmiä.....	19
2.1.1 Kamerakynäpedagogiikka	19
2.1.2 Taikalamppu	20
2.1.3 Videopensselimenetelmä.....	21
2.1.4 Meidän dokkari.....	21
2.1.5 Hittivideo	21
Videon tuottamisen koulusovelluksia	22
2.1.6 Videon tuottamisen hyödyntäminen eri oppiaineissa	24
2.1.7 Videon tuottamisen hyödyt opetuksessa ja oppimisessa.....	27
3 Tutkimuksen toteutus	31
Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	31
Tutkimuksen konteksti	32
Fenomenografinen tutkimusote	33
Aineistonkeruu	34
Aineiston analyysina sisällönanalyysi.....	36
Tutkijan positio	37
4 Tulokset: Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä ..	39
Teema 1. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat käsittävät videon tuottamisen pedagogisena työvälineenä?.....	40
4.1.1 Ennakkokäsitykset videon tuottamisesta.....	40
4.1.2 Videon tuottamisesta saadut positiiviset ja negatiiviset kokemukset.....	42
4.1.3 Valveen elokuvakoulu ja menetelmäoppaat opiskelijoiden näkökulmasta.....	49
4.1.4 Tavoitteen merkitys videopedagogiikan taustalla opiskelijoiden näkökulmasta.....	50
4.1.5 Videon tuottaminen, tulevaisuuden taito	52
Teema 2. Minkälaisia valmiuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikkaan luokanopettajakoulutuksestaan?	55
4.1.6 Videopedagogiikka Oulun luokanopettajaopinnoissa	55

Teema 3. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutustaan videopedagogiikan osalta?	59
4.1.7 Videon tuottamisen merkittävyys opetusmenetelmänä opiskelijoiden näkökulmasta.....	61
5 Lopputarkastelu ja päätelmät.....	63
Tutkimustulosten tarkastelua	63
Eettisyys ja luotettavuus.....	66
Pohdinta.....	67
Lähteet / References.....	72

1 Johdanto

Liikkuvaa kuvaa on käytetty opetuksessa jo kauan. Nykypäivänä digitalisoitumisen ja sosiaalisen median myötä oppilailla ja opettajilla on entistä paremmat edellytykset tuottaa ja jakaa videoita myös itse. (Hakkarainen, 2007.) Opettajan ei tarvitse yrittää keksiä videon tuottamisen opetusmenetelmiä itse, sillä kouluopetukseen on kehitetty paljon erilaisia sovelluksia, joissa videokamera toimii opetuksessa kynän tavoin. (Nevala & Kiesiläinen, 2011.) Sosiaalinen media ja etenkin videoiden jakamiseen liittyvät sovellukset kuten YouTube, ovat iso osa lasten ja nuorten vapaa-aikaa. Miksei liikkuvaa kuvaa voisi siis hyödyntää myös oppimisen ja opettamisen tukena? (Hakkarainen & Kumpulainen, 2011.)

Korkeakoulupedagogiikassa opiskelijoille ei yleensä tarjota mahdollisuutta esittää osaamistaan ja ymmärrystään kovinkaan multimodaalisesti, esimerkiksi videon avulla. Erityisesti yliopisto-opiskelu perustuu pitkälti tekstien lukemiseen, kommentointiin ja kirjoittamiseen, lukuun ottamatta niitä tieteenaloja joiden keskiössä on liikkuva kuva. Tällaisia tieteenaloja on esimerkiksi mediatiede, viestintätieteet tai taiteet. (Shewbridge & Berge, 2004.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen, minkälaisia käsityksiä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia tulevien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. Tavoitteena on myös selvittää, minkälaisia valmiuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikan hyödyntämiseen luokanopettajakoulutuksestaan. Kohderyhmäkseni valitsin maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat joilla on opiskelukokemusta Oulun yliopistosta ja joille valmistuminen ja työelämään siirtyminen on pian ajankohtaista. Videon tuottamista opetusmenetelmänä on tutkittu jonkin verran, mutta luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta aiheesta ei ole vielä tutkittu. Koin tärkeäksi tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä aiheesta etenkin, kun videopedagogiikkaa on kehitetty Oulussa Suomen mittapuulla uraa uurtavasti.

Kandidaatintyön kirjoitin yhdessä parini kanssa kirjallisuuskatsauksena videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. (Ala-Nikkola & Kaltiala, 2017.) Kandidaatintyössä perehdyimme etenkin konkreettisiin videon tuottamisen menetelmiin ja niiden hyötyihin opetuksessa. Kandidaatintyön jälkeen halusin jatkaa saman aiheen parissa, mutta siirtää tutkimuksen kohderyhmän tänne Oulun yliopistoon ja perehtyä tarkemmin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin videopedagogiikasta.

Oma kiinnostukseni videoiden tuottamiseen on alun perin lähtenyt liikkeelle lumilautailusta¹. Lautailuvideoiden myötä videoiden tekeminen siirtyi myös muihin aihealueisiin. Lopulta innostus videoiden tekemiseen avasi paikan Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta kun tein soveltuvuus- kokeisiin videon itsestäni. Tulevaisuudessa haluan hyödyntää videokameraa työssäni luokanopettajana.

¹ Esimerkki nuorempana tehdyistä lumilautailuvideoista, katso *Åre, pääsiäinen 2013*. (<https://www.YouTube.com/watch?v=3thdskx2-w0>)

2 Videopedagogiikka teoreettisessa kontekstissa

Videoiden opetuskäytön alueella on käytetty erilaisia käsitteitä, muun muassa videopedagogiikka, videon käytön pedagogiikka ja videodidaktiikka. (Hakkarainen & Kumpulainen, 2011.) Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän termiä videopedagogiikka. Videopedagogiikasta puhuttaessa en tarkoita pelkkää videoiden katselua opetuskäytössä, vaikka sekin tähän termiin kuuluu. Videon tuottamisella tarkoitan tässä sitä koko prosessia, minkä videoiden tekeminen lasten kanssa vaatii. Videopedagogiikalla tarkoitetaan siis yksinkertaisuudessaan videon ja videokameran avulla opettamista. Pelkkä videokuvaamisesta puhuminen ei riitä, sillä videon tuottaminen vaatii kuvaamisen lisäksi paljon muutakin. Videon tuottaminen sisältää aina vähintään suunnittelua, videokuvaamista ja videon katselua. Tässä kappaleessa kerrotaan, miten ja mihin videoita tuotetaan nykypäivänä ja tutustutaan videopedagogiikan käytön lähtökohtiin. Lisäksi tehdään lyhyt katsaus peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin videopedagogiikan osalta sekä siihen, miten videopedagogiikka näkyy eri luokanopettajakoulutusten opinto-oppaissa. Lopuksi tutustutaan eri videon tuottamisen menetelmiin ja niiden hyötyihin kouluopetuksessa.

Digitaalinen sisällöntuotanto ja sosiaalinen media

Avaan Instagramin. Tunnettu lumilautailija jota seuraan, on ladannut tililleen videon, jossa hän laittaa ensin deodoranttia kainaloonsa ja hyppää sitten kalliolta komealla voltilla veteen. Videon ylä laidassa lukee ”maksettu kumppanuus käyttäjän *rexonafinland* kanssa”. Mietin, että ei ole ehkä järkevintä laittaa dödöä ennen uimista ja selaan sitten kuvavirtaa eli *feediä* eteenpäin.

Videot ympäröivät meitä. Niitä katsellaan, niitä kommentoidaan ja niitä tuotetaan itse. Ne ovat piilossa, mutta silti näkyvillä. Ne saattavat mainostaa kertomatta sitä. Videoita jaetaan muiden nähtäville pidemmäksi aikaa tai vain hetkeksi. Videoilla mainostetaan, hauskuutetaan, viihdytetään, pelotellaan, opetetaan ja opitaan. Nykymaailmassa kun kaikki videoivat kaikkea, videoiden vaikutusten vältteleminen on todella vaikeaa, ehkä jopa mahdotonta.

Joku voisi sanoa, että elämme sosiaalisen median murroksessa. Se ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä olemme tuon murrosvaiheen jo ohittaneet. 2000-luvun alussa ihmisillä oli simpukkapuhelimia, joilla lähinnä soitettiin ja lähetettiin tekstiviestejä. Vain noin 10 vuotta myöhemmin esimerkiksi uutta paavia on vastaanottamassa älypuhelimien ja tablettien valomeri. Ihmiset kuvaavat ja videoivat älylaitteillaan kaikkea ja useimmiten sisältö ladataan sosiaaliseen mediaan reaaliajassa. Sosiaalinen media kaikessa monipuolisuudessaan on hieman vaikea määritellä. Yksinkertaistetusti voisi

sanoa, että sosiaalinen media sisältää aina mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä sisällön tuottamiseen ja jakamiseen. Sosiaalisesta mediasta on tullut arkipäivää ja sitä käytetään missä vain ja milloin tahansa. On vaikea käsittää, miten nopeasti teknologian käyttömahdollisuudet ovat muuttaneet maailmaa. Sosiaalinen media ei ole enää vain paikka jossa vietetään vapaa-aikaa. Se on paikka jossa kerrotaan omasta elämästä, jossa mainostetaan, markkinoidaan ja myydään, jossa käydään poliittisia keskusteluja ja jossa kerätään ihmisiä yhteen. Sosiaalista mediaa voisi näin ollen kuvata jopa todellisuuden laajennukseksi ihmisten arkipäivässä. (Suominen, 2013.) Valitettavasti sosiaalisella mediallyllä on myös varjopuolensa. Todellisen maailman hämärtyminen internetissä saattaa olla niin aikuisille, mutta etenkin lapsille ja nuorille vaarallista. Esimerkiksi tämän hetkiset internetissä tapahtuvaan grooming -ilmiöön liittyvät tapaukset Oulussa ovat nostaneet esiin huolen lasten ja nuorten internetkäyttäytymisestä. (Mattila, 2019.) Grooming tarkoittaa aikuisen lapsen kohdistamaa vuorovaikutusta joka yleensä tapahtuu internetissä. Groomingin tavoitteena on johdella ja manipuloida lapsi seksuaaliseen kanssakäymiseen aikuisen kanssa. Lapsi hakee virtuaaliminäkuvalleen hyväksyntää eli tykkäyksiä ja kommentteja. Lapsi jää helposti jopa tietämättään hyväksikäytön uhriksi, kun luotettavan oloinen aikuinen kommentoi ja kehuu internetissä lapsen kuvia ja tarjoaa kaveruutta sekä ymmärrystä. Lopulta lapsi on niin kietoutunut virtuaalisuhteeseen, ettei välttämättä edes ymmärrä reaali maailmassa tapahtuvan tapaamisen ja siitä johdetun seksin vääryyttä. (Lampainen, 2011.)

Videontuottamisesta ja sosiaalisesta mediasta puhuttaessa ei voida sivuuttaa YouTubea². YouTube perustettiin helmikuussa 2005 ja avattiin käyttäjille saman vuoden toukokuussa. Sen perusti kolme PayPalin työntekijää jotka tuskin aavistivat tulevaa suosiota. Kahdeksan vuotta myöhemmin, vuonna 2013, Googlelle myyty YouTube ilmoitti tiedotteessaan, että sivustolle ladataan yli 100 tuntia videota joka minuutti. (Warman, 2013; Östman, 2013.) YouTube'n räjähdysmäinen suosio perustuu nimenomaan sisällöntuottamiseen. Jokaisella on mahdollisuus jakaa videoita koko maailman katseltavaksi. Sisältöä saa tuottaa oman mielensä mukaan ja suosion eli näyttökertojen lisäksi tavoitteena on kerätä videolleen kommentteja. (Suominen, 2013; Burgess & Green, 2009.) YouTube on videoiden tuottamiseen teknisesti luotettava ja selkeäkäyttöinen julkaisualusta, jota päivitetään jatkuvasti käyttäjälähtöisyys edellä. (Pönkä, 2014.) YouTube suosittelee juuri sinulle sopivia videoita katsojasi videoiden perusteella, jolloin videoiden katseleminen koukuttaa. (Burgess & Green, 2009.) Jotain YouTube'n suosiosta kertoo myös se, että vuonna 2013 66% 16-74-vuotiaista kertoi katso-neensa nettivideoita edellisen kolmen kuukauden aikana ja alle 35-vuotiaiden keskuudessa tuo prosentti oli yli 90%. Maailmanlaajuisesti YouTube'ssa käy kuukausittain yli miljardi ihmistä. Suomes-

² Katso: YouTube.com

sakin YouTubea käyttää noin kaksi miljoonaa ihmistä joista yli 200 000 on julkaissut palveluun vähintään yhden videon. (Pönkä, 2014.)

YouTuben suosio ei tunnu laantuvan, päinvastoin. Kun polkupyörän takakumi puhkeaa, on YouTube ensimmäinen paikka, josta etsin tietoa asian korjaamiseen. Mikä olisikaan helpompi tapa korjata pyöränrenkas, kuin seurata videolta ohjeita? Oppimateriaalin etsimisen ja hyödyntämisen lisäksi YouTubeen voi tuottaa sisältöä itsekkin. Oppilaiden kanssa erilaisten esitysten tuottaminen YouTubeen on helppoa ja opettavaista. (Niemi, 2012.) Useaan kertaan olen myös lasten suusta kuullut: ”Onko sulla YouTube accounttia (tiliä) ja mikä sun käyttäjänimi on?”. YouTuben lisäksi videoita katsellaan ja niitä tuotetaan muihinkin sosiaalisen median palveluihin, kuten Instagramiin, Facebookiin, Snapchattiin ja Whatsappiin.

Videoiden tuottamisesta on tullut viime vuosien aikana joillekin lapsista ja nuorista jopa ammatti. Näitä ”tubettajia” seurataan säännöllisesti sosiaalisessa mediassa ja heitä pidetään jopa eräänlaisina roolimalleina. Videoblogaamisella eli vlogaamisella saadut tulot koostuvat YouTuben maksamista palkkioista sekä yrityksiltä saaduista rahoista. YouTube maksaa sisällöntuottajille hiukan alle euron per tuhat näyttökertaa. Lisäksi yritykset maksavat palkkioita heidän kanssaan yhteistyöllä tuotetuista videoista. Tällä tavoin yritykset hankkivat usein näkyvyyttä tuotteelleen tai palvelulleen tai suoraan markkinoivat jotain tuotetta. (Jauhiainen, 2017.)

Videoita on mahdollista jakaa ja tuottaa YouTuben lisäksi myös muissa sosiaalisen median soveluksissa. Näistä eniten nuorten ja lasten käytössä olevia palveluita ovat lähinnä mobiilisti toimivat Instagram, Snapchat ja WhatsApp -messenger³. Näitä kolmea sovellusta yhdistävä tekijä on lyhyiden videoiden jakaminen siten, että ne katoavat esimerkiksi 24 tunnin kuluttua videon jakamisesta. Lisäksi Instagramiin voi omalle käyttäjälleen ladata videoita myös pidempiaikaiseen katseluun. Näiden lyhytkestoisten videoiden jakaminen on todella suosittua lasten ja nuorten keskuudessa. Sisältöä tuotetaan sovelluksiin jopa useita kertoja päivässä. (Pönkä, 2014.)

Videokamerat ovat viimeisen 30 vuoden aikana pienentyneet ja halventuneet merkittävästi sekä muuttaneet osaltaan myös muotoa. Nykyään videokamera on monipuolinen ja helppokäyttöinen työkalu, joka on kaikkien saatavilla. (Kiesiläinen, 2006.) Lähes jokaisesta markkinoilla olevasta älypuhelimesta hintaluokkaan katsomatta löytyy kamera, jolla pystyy kuvaamaan videota. Ei voidakaan enää ajatella, että videoiden tuottaminen vaatisi konkreettisen videokameran ostamista. Pelkällä älypuhelimella tai tabletilla saa riittävän laadukasta kuvaa, ja myös editointiin sopivia sovelluksia

³ Katso: [instagram.com](https://www.instagram.com), [snapchat.com](https://www.snapchat.com) & [whatsapp.com](https://www.whatsapp.com)

löytyy eri laitteille paljon. Lisäksi markkinoilla on perinteisten videokameroiden lisäksi erilaisia actionkameroita, kuvauskoptereita ja 360° kameroita. Tällä hetkellä älypuhelin on ehdottomasti suosituin tapa tallentaa liikkuvaa kuvaa. Älypuhelimien suosio kasvaakin koko ajan ja samalla sen käyttötarkoitukset monipuolistuvat. 77 prosentilla suomalaisista älypuhelin oli suosituin laite internetin käyttämiseen. Alle 55-vuotiaista suomalaisista internetiä käyttää lähes kaikki ja suosituimpia sisältöjä netissä ovat juuri videot. (Tilastokeskus, 2017.)

Digitaalinen teknologia rikastaa oppimista ja antaa uusia mahdollisuuksia oppimiseen. Teknologian tulisi olla saatavilla kaikille. Euroopan komissio ei ole täysin tyytyväinen teknologian tämän hetkiseen hyödyntämiseen opetuksessa ja se onkin tehnyt suunnitelman digitaalisen teknologian koulutuskäytön parantamiseksi. Yli 80% nuorista eurooppalaisista käyttää internetin sosiaalisia palveluita. Silti kokemukseni mukaan teknologian opetuskäyttö laahaa pahasti tätä kehitystä perässä. Euroopan komissio tukee tätä väitettä. Heidän tutkimuksensa mukaan tämä johtuu osaltaan siitä, että opettajat eivät koe osaavansa opettaa teknologian avulla. EU:n komission tavoitteena onkin saada hyödynnettyä teknologiaa paremmin niin opettamisessa kuin oppimisessakin, kehittää opettajien pätevyyttä opettaa teknologian avulla ja yleisesti kehittää koulutusta teknologian osalta kaukokatseisesti. Tämä on erittäin tärkeää, sillä on arvioitu, että 90% nykypäivän töistä vaatii jonkin tasoista teknologian hallitsemista. (European Commission, 2018.)

Videoita on katsottu kouluissa pedagogisessa mielessä jo kauan, ja videoiden tuottamistakin on tuotu pikkuhiljaa kouluihin yhdeksi oppimisen välineeksi. (Ala-Nikkola & Kaltiala, 2017.) Kuitenkin liikkuvan kuvan käyttö kouluissa on perustunut pitkälti elokuvien ja videoiden katseluun ja analysointiin, ei niinkään itse tuottamiseen. Videon käyttäminen opetuksessa ei kuitenkaan tarvitse olla pelkkää katselua. Digitalisoitumisen ja sosiaalisen median myötä opettajilla ja oppilailla on entistä paremmat mahdollisuudet tuottaa ja jakaa videoita itse. (Hakkarainen, 2007.) Oppilaat eivät enää ole pelkästään passiivisia oppijoita jotka kuuntelevat, kirjoittavat ja lukevat oppiakseen. He ovat keskustelevia ja sisältöä tuottavia vastaanottavaisia oppijoita. Myös opetusmenetelmien ja välineiden tulisi olla tämän muuttuneen oppimiskulttuurin mukaisia. (Warren & Wakefield, 2013.)

Sisällöntuotanto on siis lapsille ja nuorille arkipäivää. Tässä Pro gradu -tutkielmassa otankin selvää, miten videon tuottamista voi käyttää opetusmenetelmänä ja miten tulevat opettajat käsittävät videon tuottamisen opetusmenetelmänä. Luokanopettajaopiskelijat saattavat tuottaa itse videosisältöä sosiaaliseen mediaan ja ovat ehkä päässeet joskus käyttämään videokameraa myös opiskeluhistoriansaan. Minkälaisia ajatuksia ja ideoita luokanopettajaopiskelijoilla on sisällöntuottamisesta videoka-

meran avulla? Miten luokanopettajaopiskelijoita on ohjattu videopedagogiikan käyttöön täällä Oulun yliopistossa?

Monilukutaito

Videon tuottaminen ja videot ylipäänsä liittyvät vahvasti monilukutaitoon. Monilukutaito onkin opetussuunnitelmassa osana tietojen, taitojen, arvojen ja tahdon muodostamaa osaamiskokonaisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) monilukutaito on määritelty sellaisiksi taidoiksi, joita käytetään tulkitessa, tuottaessa sekä arvottaessa erilaisia tekstejä. Nämä taidot auttavat oppilasta rakentamaan omaa identiteettiään sekä auttavat erilaisten kulttuuristen viestintämuotojen ymmärtämisessä. Opetussuunnitelmassa puhutaan myös laajasta tekstikäsitelmästä, joka on osana monilukutaitoa. Laajalla tekstikäsitelmällä tarkoitetaan sitä, että tekstejä voidaan sekä tulkita että tuottaa kirjoitetussa, painetussa, puhutussa, ja audiovisuaalisessa sekä digitaalisessa muodossa. (Opetushallitus, 2016.) Videon tuottaminen kuuluu hyvin vahvasti monilukutaidon digitaaliseen ja audiovisuaaliseen ulottuvuuteen.

Monilukutaito on esitetty opetussuunnitelmassa osana tietojen, taitojen, arvojen ja tahdon muodostamaa osaamiskokonaisuutta. Monilukutaito on määritelty sellaisiksi taidoiksi, joita käytetään tuottaessa, arvottaessa sekä tulkitessa erilaisia tekstejä. Tässä teksteillä ei tarkoiteta pelkästään kirjoitetussa muodossa tuotettua tekstiä. Laajalla tekstikäsitelmällä tarkoitetaan, että tekstejä osataan tulkita ja tuottaa niin kirjoitetussa, painetussa, puhutussa kuin audiovisuaalisessa sekä digitaalisessa muodossa. (Kupiainen, Kulju ja Mäkinen, 2015; Opetushallitus, 2016.) Monilukutaidon taidot ovat taitoja, joiden avulla oppilas rakentaa omaa identiteettiään. Hyvä monilukutaito auttaa myös erilaisten viestintämuotojen ymmärtämisessä. (Opetushallitus, 2016.) Hyvä monilukutaito voisi jopa ehkäistä jo aiemmin mainittuun grooming-ilmioon liittyviä hyväksikäyttöjä. Vuorovaikutus ilmiön taustalla tapahtuu useimmiten sosiaalisessa mediassa, jolloin kriittinen lukutaito ja oman yksityisyyden suojaaminen korostuu. Turvallista netinkäyttöä ja kriittistä suhtautumista muihin netinkäyttajiin tulisi lasten ja nuorten kanssa käydä läpi. (Lampainen, 2011.)

Videon tuottaminen kuuluu monilukutaidon digitaaliseen ja audiovisuaaliseen ulottuvuuteen, joten monilukutaito liittyy tärkeänä osana videopedagogiikan teoreettiseen kontekstiin. Monilukutaito liittyy siis erilaisiin teksteihin ja niiden tulkitsemiseen sekä tuottamiseen. Monilukutaidon avulla oppilas pystyy muokkaamaan, hankkimaan, esittämään ja arvioimaan uutta tietoa, myös videon muodossa. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015.). Koulutuksen tulisi tarjota jokaiselle opiskelijalle eväät, joiden avulla hän voi tulla toimeen nopeasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa. Monilukutai-

to on liian tärkeä taito sivuuttaa. Perinteisen lukutaidon opettaminen ei enää riitä eikä takaa sitä, että yksilö voi toimia yhdenvertaisesti yhteiskunnassa muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. Suurelta osin tämä johtuu siitä, että erilaiset digitaalisilla alustoilla toimivat tekstit, videot ja kuvat ovat syrjäyttämässä perinteisiä tekstin muotoja. (Marenzi, 2014.)

Mediakasvatus

Media on haukannut kulttuuristamme suuren osan. Nykyisessä yhteiskunnassa median ja sen ulkopuolisen kulttuurin välinen raja on häilyvä ja sen erottaminen alkaa olla hankalaa. Mediavälineet, kuten älypuhelimet ja jatkuvasti saatavilla oleva internet, ovat tehneet mediankäytöstä yhteisöllistä ja reaaliaikaista ja siten madaltaneet mediamaailman ja reaali maailman välistä kynnystä. Jos mediakasvatus sivuutetaan opetuksessa, lapset eivät opi omasta mediakulttuuristaan ja sen luomista mahdollisuuksista sekä asioista, jotka on otettava huomioon eri medioita käytettäessä. (Merilampi, 2014.)

Entisen viestintäkasvatuksen tilalle on vakiintunut käsite mediakasvatus. Mediakasvatus voidaan jakaa mediapedagogiikkaan ja mediadidaktiikkaan, jossa mediakasvatus on osa kasvatustieteitä sekä osa mediatieteitä. (Suoranta & Ylä-Kotola, 2000.) Mediakasvatus on osana äidinkielen oppimäärää, jossa tavoittena on oppia tulkitsemaan ja tuottamaan mediasisältöjä. Lisäksi opetuksen tavoitteena on opettaa ymmärtämään mediasisältöjä kulttuurisena ilmiönä. (Opetushallitus, 2016.)

Mitä mediakasvatus sitten käytännössä on? Se on tavoitteellista toimintaa, johon kuuluu kasvatusta, opetusta, ohjausta ja sisällöntuottamista. Se on ohjausta ja opetusta mediasta ja median avulla. Mediakasvatuksen pääasiallisia tavoitteita on edistää ja vahvistaa yksilön valmiuksia ja taitoja mediakulttuurissa elämiseen. Laadukkaan mediakasvatuksen avulla lapset ja nuoret oppivat käyttämään ja hallitsemaan turvallisesti sekä tulkitsemaan kriittisesti ympäröivää mediaa. Lisäksi luovilla mediataidoilla tarkoitetaan kykyä katsoa, kuunnella, luoda ja tulkita mediasisältöjä. (Mediakasvatusseura, 2015.) Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että median tehtävä ei ole kasvattaa. Median kautta saadaan tietoja ja taitoja jotka kasvattavat, media ei sitä itsessään tee. Media välittää tietoa ja herättää sekä varmistaa sananvapauden toteutumisen. Opettajan tehtävä on kasvattaa, ja median avulla kasvattaminen onnistuu enemmän kuin paremmin. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita toimimaan eettisesti mediassa, ajattelemaan kriittisesti ja ymmärtämään ihmisen oikeuden yksityisyyteen.

Sisällön tuottaminen tuo omia haasteita opettajalle, kun on otettava huomioon myös videon tuottajan kehitys- ja herkkyyssaste sekä se, millaista sisältöä nettiin voi ladata. (Niemi, 2012.) Tämä on otettava huomioon erityisesti, jos lasten kanssa tuotetaan videoita yleiseen jakoon. Median merkityksen voimakas lisääntyminen nyky-yhteiskunnassa ja kulttuurissa tuo tärkeäksi kasvattajille pohtia ja tuoda esiin median eettisiä lähtökohtia, tietosuojaa ja yksilönvapautta. (Suoranta & Ylä-Kotola, 2000.) Mediakasvatukseen parhaiten soveltuvia työtapoja oli Kotilaisen tutkimuksen mukaan vuorovaikutusta, yhteistyötä ja kokemuksellisuutta sisältävät toiminnalliset työtavat. (Kotilainen, 2001.)

Mediakasvatuksellisesta näkökulmasta videon tuottaminen on oivallinen tapa oppia mediakasvatuksen sisältöjä kokemuksellisesti ja luovasti. Videon tuottamisen prosessi on ongelmakeskeinen, monivaiheinen ja tavoitteellinen. Tietoa täytyy hakea monista eri lähteistä ja tietoa täytyy jäsenellä esimerkiksi käsikirjoitusvaiheessa. Lopuksi tieto havainnollistetaan videon muodossa ja valmista teosta päästään tarkastelemaan ja arvioimaan. Videokameran avulla oppilaiden on mahdollista havaita yhteyksiä kirjatiedon ja todellisen maailman välillä. (Kiesiläinen, 2006.) Juuri näiden asioiden takia olisi ihanteellista, että kouluissa olisi jatkuvasti mukana työtapoja, jotka sisältävät erilaisia viestimiä, kuten videokuvaamista. (Kotilainen, Hankala 1999.)

Monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologia opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät tieto- ja viestintäteknologian käytön erityisesti laaja-alaisissa tavoitteissa, joita on seitsemän. Näissä jokaisessa laaja-alaisessa tavoitteessa teknologia näkyy jollain tavalla, joko suorasti tai epäsuorasti. (Opetushallitus, 2016.)

Ensimmäisenä tavoitteena opetussuunnitelmassa on ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoite (L1). Ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteessa lähdetään liikkeelle siitä, että oppilaita ohjataan tekemään havaintoja ja arvioimaan, muokkaamaan, hakemaan tuottamaan ja jakamaan tietoa ja ideoita. Tärkeää on huomata, että tieto voi rakentua monella tavalla. Tässä tavoitteessa painotetaan itseohjautuvaa, tutkivaa ja luovaa työskentelyotetta sekä ryhmätyöskentelyä. Oppilaita opetetaan ajattelemaan asioita kriittisesti eri näkökulmista sekä ohjataan innovatiivisuuteen. Erityisesti tiedon ja ideoiden tuottaminen pistää silmään opetussuunnitelman ensimmäisestä tavoitteesta, johon teknologia liittyy vahvasti. Toiminnallisia työtapoja painotetaan tässäkin tavoitteessa ja videon tuottaminen työtapana täyttää mainiosti kaikki opetussuunnitelman määrittelevät tavoitteet kohdasta L1. Innovaatiivisuus, ryhmätyöskentely, uuden tiedon hakeminen, tai osallistava oppiminen voidaan toteuttaa

koulussa helposti oppilaita motivoivalla tavalla teknologiaa, erityisesti videokameraa hyödyntäen. (Opetushallitus, 2016.)

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) -tavoitteessa teknologian hyödyntäminen löytyy, kun lukee hieman rivien välistä. Tavoitteena tässä on kielitaidon lisäksi oppia käyttämään kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä. Oppilaita tulisi rohkaista kekseliäisyyteen sekä mielikuvituksen käyttöön. Videon tuottaminen sopii täydellisesti visuaalisen ilmaisun, sekä draaman ja musiikin ilmaisemiseen, jossa oppilas pääsee käyttämään kekseliäisyytään ja mielikuvitustaan. (Opetushallitus, 2016.)

Teknologinen osaaminen ja sen hyödyntäminen näkyy vahvasti itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) -tavoitteessa. Tavoitteessa puhutaan suhtautumisesta positiivisesti tulevaisuuteen. Siinä pohditaan teknologisoitunutta arkea ja sitä, miten tässä uudessa ja muuttuneessa arjessa ja elämäntavassa selviää. Siihen liittyy oman talouden hallinta, kuluttaminen ja kestävä elämäntapa. Juuri näitä taitoja varten oppilaat tarvitsevat perustietoa teknologiasta ja sen kehityksestä. Lapset ja nuoret tarvitsevat ohjausta järkeviin teknologisiin valintoihin. Siksi opetuksessa tuleekin keskittyä teknologian monimuotoisuuteen ja monipuolisuuteen sekä ohjata ymmärtämään sen toimintaperiaatteita. Lisäksi oppilaita ohjataan teknologian vastuulliseen käyttöön. Myöskään eettisiä kysymyksiä teknologian saralla ei tule unohtaa. (Opetushallitus, 2016.)

Monilukutaito näkyy yhtenä laaja-alaisena kokonaisuutena (L4) opetussuunnitelmassa. Monilukutaito määritellään opetussuunnitelmassa samalla tavalla kuin olen sen tässä työssä jo aikaisemmin määritellyt. Sillä siis tarkoitetaan erilaisten sisältöjen tuottamisen taitoa eli taitoa tulkita tekstejä ja mediasisältöjä. Monilukutaito auttaa ymmärtämään erilaisia kulttuurisen viestinnän muotoja ja se auttaa rakentamaan oppilaan omaa identiteettiä. Myös opetussuunnitelmassa mainitaan, että monilukutaito kattaa laaja-alaisen käsityksen erilaisista teksteistä, jolloin tekstit voivat olla myös audiovisuaalisessa sekä digitaalisessa muodossa. Monilukutaitoa kehitetään ja hyödynnetään kaikissa oppiaineissa, ja teknologian hyödyntäminen on pakollinen osa monilukutaitoa. (Opetushallitus, 2016.)

Tieto- ja viestintäteknologia (L5) on tärkeänä kansalaistaitona saanut opetussuunnitelmaan oman kokonaisuutensa. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään opetussuunnitelman mukaan kaikilla vuosiluokilla ja kaikissa oppiaineissa. Se on jaettu neljään eri osa-alueeseen: oppilaita ohjataan käytännössä harjoittamaan tv-taitojaan sisällöntuotannossa, heitä ohjataan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa turvallisesti, vastuullisesti ja ergonomisesti, oppilaita opastetaan käyttämään tv-taitojaan tiedonhallinnassa sekä luovassa työskentelyssä ja viimeiseksi tv-taidot tuodaan osak-

si vuorovaikutusta ja verkostoitumista. Opetussuunnitelma korostaa tieto- ja viestintäteknologian sovelluksien tuntemista ja niiden merkityksien huomaamista niin arjessa, opiskelussa kuin yhteiskunnassakin. Tärkeää on saada tieto- ja viestintäteknologiasta oppilaalle väline, jonka avulla hän voi tuoda omia ajatuksia ja ideoita näkyviksi eri tavoin. (Opetushallitus, 2016.)

Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) -kokonaisuus on juuri sitä mitä otsikko antaa ymmärtää. Se painottaa kiinnostuksen ja myönteisen asenteen lisäämistä työelämää kohtaan. Teknologian kehittyminen näkyy tulevaisuuden työssä ja taidoissa, sillä teknologia kehittyy globaalissa taloudessa vauhdilla. Tämän teknologisen kehityksen myötä oppilaan on tärkeä osata hyödyntää sekä koulussa että vapaa-ajalla hankittua taitoa, esimerkiksi juuri teknologista osaamistaan, myös tulevaisuuden työurallaan. (Opetushallitus, 2016.)

Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) on laaja-alaisista tavoitteista viimeinen. Kokonaisuudessa painotetaan autonomiaa: oppilaan tulee saada osallistua oman opiskelunsa ja oppimisympäristönsä suunnitteluun sekä sen toteuttamiseen ja arviointiin. Tähän tavoitteeseen kuuluu myös median mahdollisuuksien hyödyntäminen ja median vaikutuksen arvioiminen. Tavoitteena on oppia vaikuttamista, vastuullisuutta ja päätöksentekoa. Teknologia näkyy tässä kokonaisuudessa mahdollisuutena. Oppilaalle annetaan päätäntävaltaa esimerkiksi siihen, minkälaisia työvälineitä hän haluaa hyödyntää ja millaisessa oppimisympäristössä hän haluaa työskennellä. (Opetushallitus, 2016.)

Laaja-alaisen kokonaisuuksien lisäksi tieto- ja viestintäteknologia näkyy vahvasti opetussuunnitelman oppimisympäristöjä ja työtapoja määrittelevissä osuuksissa. Teknologian katsotaan olevan olennainen osa monipuolisia oppimisympäristöjä. Teknologia on liitetty oppilaiden osallisuuteen sekä yhteisöllisten työskentelyn taitoihin. Se on osa oppilaan henkilökohtaista oppimispolkua. Teknologia kehittyy jatkuvasti, joten myös oppimisympäristöjä tulisi kehittää samaa tahtia. Lisäksi opetussuunnitelma ottaa huomioon oppilaiden omat laitteet, joita voidaan myös hyödyntää huoltajan luvalla opetuksessa. Tällöin on otettava huomioon oppilaiden yhtäläinen mahdollisuus tietoteknisien laitteiden käyttöön. Työtavat ja työvälineet tulisi valita siten, että otetaan huomioon opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat vahvistavat oppilaiden motivaatiota. Vaikka tieto- ja viestintäteknologiaa ei suoraan mainita työtapojen kohdalla, voidaan se yhdistää esimerkiksi luoviin, toiminnallisiin ja yhteisöllisiin työtapoihin. (Opetushallitus, 2016.)

Uuden opetussuunnitelman myötä erilaiset kulttuurisisällöt ja erilaiset tavat oppia nousevat vahvasti esille. Opetussuunnitelmassa määrätään, että lukuvuodessa täytyy olla vähintään yksi monialainen

oppimiskokonaisuus. Lisäksi opetussuunnitelma kannustaa käyttämään runsaasti erilaisia kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja. Työtapojen tulee sisältää tutkimista sekä ongelmalähtöisyyttä, leikkimistä, ja luovuuden käyttöä. Audiovisuaalinen esittäminen, etenkin videoiden tuottaminen, on yksi tapa edistää autonomista, luovaa yhteistoiminnallista oppimista, johon opetussuunnitelma kiistatta kannustaa. (Opetushallitus, 2016.)

Videopedagogiikka luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmissa

Oulun luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmaa tarkasteltaessa vuodelta 2018-2019, tieto- ja viestintäteknologia näkyy suoraan ainoastaan kandivaiheen *teknologiatuettu oppiminen ja opintoihin orientoituminen* -kurssilla. Kyseisen kurssin sisältöön kuuluu digitaalisen sisällön tuottamista. Muut pakolliset kurssit eivät sisältökuvauksissaan kerro suoraan teknologian hyödyntämisestä. Luultavasti ainakin osa kursseista sisältää jollain tavalla teknologian hyödyntämistä, vaikka sitä ei kurssin kuvauksessa mainitakaan. Videon tuottamista ei kuitenkaan suoraan mainita yhdelläkään kurssilla. TVT -taitoja pääsee harjoittamaan Oulun yliopistossa muutamalla vuosittain vaihtuvalla vapaavalintaisella kurssilla. Tarjonnassa on ollut muun muassa mediakasvatusta ja digitaalista draamapedagogiikkaa. Lisäksi Oulussa teknologiapainotteisilla luokanopettajaopiskelijoilla on pakollinen kurssi: *teknologiakasvatuksen koulusovelluksia*. Oulun yliopistossa luokanopettajaopiskelijat voivat valita sivuaineekseen 25 opintopisteen laajuisen kuvataidekasvatuksen, jonka kurssisisältöön kuuluu videon tuottamista lyhytelokuvan tekemisen muodossa. (Oulun yliopisto, 2018.)

Myöskään Lapin yliopistossa ei ole luokanopettajaopiskelijoiden pääopinnoissa tarjolla erikseen kurssia, jonka tavoitteissa olisi mainittu videon hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa. Lapin yliopistossa on kuitenkin luokanopettajaopiskelijan mahdollista valita sivuaineopintoihinsa 25 opintopisteen laajuinen *media ja digitaalinen teknologia opetuksessa ja oppimisessa* -kurssi. Sivuaineen kurssitavoitteissa on erikseen mainittu sosiaalisen median ja videon opetus- ja oppimiskäytön hallitseminen. (Lapin yliopisto, 2018.)

Helsingin yliopistossa ei ole tarjolla tieto- ja viestintäteknologian kurssia luokanopettajaopiskelijoille, mutta TVT on mainittu esimerkiksi fysiikan ja kemian monialaisten opintojen yhtenä työvälineenä ja sen hyödyntäminen opetuksessa yhtenä kurssitavoitteena. (Helsingin yliopisto, 2018.)

Luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmia tarkasteltaessa huomasi, miten haastavaa oli löytää tarkkoja kurssikuvauksia opinto-oppaista. Opintojen sisällöt on kuvattu kursseittain, mutta kurssien tarkoista sisällöistä on todella vaikea löytää tarkkaa informaatiota. Oulun luokanopettajakoulutuk-

sen opinto-oppaan tavoitteissa ei mainita tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön hallitsemista millään tavalla. (Oulun yliopisto, 2019.) Tässä tutkimuksessa pyrin luokanopettajaopiskelijoita haastatteleamalla saamaan tarkemman kuvan siitä, miten luokanopettajaopinnoissa Oulussa hyödynnetään videokameraa.

Videon tuottamisen menetelmiä

Tässä kappaleessa tutustutaan videon tuottamisen menetelmiin aina 1920-luvun Neuvostoliitosta 2000-luvun Ouluun asti. Kamerakynäpedagogiikasta on hyvä lähteä liikkeelle, sillä se toimii pohjana myös muille, myöhemmin kehitetyille menetelmille. Täytyy myös antaa ansaittua kunniaa Oululle ja Valveen elokuvakoululle monipuolisten videon tuottamisen menetelmien kehittelystä ja uraa uurtavasta työstä videopedagogiikan saralla.

2.1.1 Kamerakynäpedagogiikka

Kamerakynäpedagogiikkaan tutustuessa täytyy aloittaa jo 1920-luvun Neuvostoliitosta. Siellä Dziga Vertov käytti kamerasta termiä kino-glaz ja kehitti teorian elokuvamaailmasta kameran läpi tarkasteltuna. Vertovin mukaan kameraa käytettiin maailman totuudenmukaiseen havainnointiin, jolloin hän pyyhki syrjään niin lavasteiden, erikoistehosteiden kuin maskeerauksenkin voiman. Vertov keskittyi itse videokameraan ja painotti kameran käyttöä itseilmaisun keinona, oli sitten kyseessä lapsi tai aikuinen. Tärkeintä Vertovin teoriassa oli selventää todellisuuden ymmärtämistä videokameran avulla. (Vertov, 1984.)

Vuosia myöhemmin ranskalainen elokuvateoreetikko ja -ohjaaja Alexandre Astruc esitteli teoriansa camera-stylosta, kamerakynästä. Oli vuosi 1948 ja Astrucin ideana oli, että elokuva vapautuisi sen visuaalisuudesta, eikä olisi riippuvainen näytelmäelokuvan juonikuvioista. Elokuvasta tulisi yhtä hienovarainen ja muovautuva kirjoitusväline kuin kirjoitettu kieli on, jolloin elokuvantekijä voisi ilmaista ajatuksiaan yhtä vapaasti kuin kirjallisuudessa. Astrucin ajattelussa on havaittavissa yhteys elokuvan käyttämiseen opetuksen välineenä. (Astruc, 1995.)

Nykypäivänä kamerakynä -termillä tarkoitetaan videokameran käyttämistä liikkuvan kuvan tuottamiseen. Kamerakynäpedagogiikassa tuotetaan videoita, jotka kuvaavat todellisuutta. Kamerakynä -sana tulee siitä, että videokameraa käytetään kynän tavoin. Se on siis väline, jolla ”kirjoitetaan” haluttu asia audiovisuaaliseen muotoon. Kamerakynäpedagogiikkaan kuuluu kaikki videokameran avulla tehtävä opetus. (Haanpää & Oravala, 2011.) Kamerakynäpedagogiikkaa on omassa tutki-

muksessaan soveltanut esimerkiksi Ismo Kiesiläinen. Kiesiläisen mukaan kamerakynäpedagogiikka palvelee sekä mediakasvatuksen että muun koulutyön tavoitteita. Hänen mielestään videokamera on monipuolisen kirjoittamisen, kuvittamisen ja itsensä ilmaisemisen väline, jonka käyttö etenkin kouluissa on yksinkertaista ja tasa-arvoista. Videokamera voi mahdollistaa asioita, joihin esimerkiksi lapsen kirjoitustaito ei yllä ja lapset voivat kehitysasteestaan riippumatta osallistua opetukseen tasa-arvoisesti ja aktiivisesti oppien. (Kiesiläinen, 2006.) Videokamera toimii ihan käytännössä opetuksessa kynän tavoin. Oppilaiden tuotokset voivat olla niin mielipidekirjoituksia, esseitä, päiväkirjamerkintöjä tai ainekirjoituksia. Oppilaiden ”kirjoitelmat” ovat vain kirjallisen muodon sijasta audiovisuaalisessa muodossa. Audiovisuaalinen kirjoittaminen on yhtä lailla luovaa kirjoittamista niin kuin tavallinenkin kirjoittaminen. Videokamera toimii tällä tavoin kynänä ja antaa tekijälle mahdollisuuden välittää omia ajatuksiaan omalla käsialallaan. (Nevala & Kiesiläinen, 2011.)

2.1.2 Taikalamppu

Taikalamppu on oululaislähtöinen menetelmä, jonka tarkoituksena on tuottaa elokuva neljän oppitunnin aikana. Taikalamppu on kehitetty vuosina 2003-2005 elokuvaohjaaja ja pedagogi Kaija Juurikkalan ja elokuvatuottaja Outi Rousun toimesta. Taikalamppu-menetelmä sopii kaiken ikäisille oppijoille ja sitä voi soveltaa kaikkiin oppiaineisiin. Sen ideana on yksinkertaisesti tuottaa elokuva oppilaiden lyhyen suullisesti kerrotun tarinan pohjalta. Elokuva kuvataan kronologisesti, eikä sitä tarvitse leikata tai muuten editoida. Taikalampun avulla opitaan ryhmätyötaitojen lisäksi kuvaamisen ja ohjaamisen perusteita, tarinan kerrontaa sekä draaman taitoja. (Laiho, 2007.)

Taikalamppu-menetelmä koostuu seitsemästä eri vaiheesta:

1. Mielen avaaminen
2. Materiaalin improvisoiminen
3. Ajatustyö
4. Tarinasta päättäminen
5. Käytännön järjestelyt
6. Kuvaaminen
7. Elokuvien katsominen

(Laiho, 2007.)

2.1.3 Videopensselimenetelmä

Videopensseli-menetelmä kehittyi nykyiseen muotoonsa vuonna 2009 Oulussa. Se on suosittu menetelmä opettaa esi- ja alkuopetusikäisille lapsille videokuvaamista ja – tuottamista. Kuvauslaitteiden ja tekniikan kehittyminen ei ole vaikuttanut menetelmään millään tavalla. Videopensselin ideana on tutkia ja tarkastella ympäristöä videokameran avulla. Tavoitteena toiminnalle on erilaisten muotojen, värien ja kirjainten luokittelu, sanojen keksiminen, sanavaraston kehittyminen ja sanojen taivuttaminen. Siten menetelmä on helppo yhdistää niin matematiikkaan, äidinkieleen kuin kuvaamataitoonkin ja se sopii täydellisesti pienille lapsille oppimisen välineeksi. Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi videopensselin tarkoituksena on kehittää lasten kognitiivisia taitoja, motorisia taitoja, kuten silmän ja käden yhteistyötä sekä kameran liikuttamista ja kohteen pitämistä kuvassa. Videopensseli-menetelmä on opettajalle helppo tapa opettaa, eikä se vaadi suurempaa tietoteknistä osaamista. (Nevala, 2015.)

2.1.4 Meidän dokkari

Myös meidän dokkari -menetelmä on osoitus Oululaisesta videopedagogisesta osaamisesta. Se on kehitetty Valveen elokuvakoulussa vuosina 2008– 2014 ja sen ajatuksena on tehdä helposti omia dokumenttielokuvia. Valmis 10 minuuttia kestävä dokumenttielokuva menetelmän mukaisesti tehtynä, vie aikaa noin 14-18 tuntia. Meidän dokkari on suunniteltu yli 11-vuotiaille lapsille ja nuorille. Se on jaettu kymmeneen työpajaan, joista jokainen kestää noin 90 minuuttia. Työpajoissa lähdetään lasten kanssa liikkeelle siitä, että tehdään miellekartta jostain lapsille tärkeästä ja ajankohtaisesta aiheesta. Aluksi hahmotellaan tutkimuskysymys, johon dokumenttielokuvan on tarkoitus vastata. Sen jälkeen luokka jaetaan pienempiin, noin 3-6 hengen ryhmiin, joista kukin valitsee itselleen aiheeseen sopivan alaotsikon. Tavoitteena on, että luokka tekee yhteisen dokumenttielokuvan, johon jokainen ryhmä koostaa oman osuutensa. Työskentelytapoja voi olla monia, esimerkiksi haastattelu tai videon päälle lisättävä kertojaääni. Lisäksi dokumenttiin on kuvattava kuvituskuvaa ja seurantakuvaa. Lopuksi elokuva koostetaan editoimalla kuvatut videoklipit yhteen. Projekti huipentuu ensi-iltaan, jossa dokumentit ensiesitetään ja sen jälkeen vielä keskustellaan. (Haaranen & Ahola, 2015.)

2.1.5 Hittivideo

Jopa musiikkivideoiden tuottamiseen on kehitetty oma menetelmä, tietenkin Oulussa ja Valveella. Hittivideo -työpaja kestää 2 x 90 minuuttia ja se on suunnattu nuorille. Toki työpajan sisällöt ja nii-

den käsittely ovat sovellettavissa osallistujien iän huomioon ottaen. Hittivideon ideana on tarkastella musiikin kerronnan tuomia mielikuvia ja merkityksiä. Musiikit saa kätevästi suoraan Hittivideon internetsivuilta Menetelmän työvaiheet sisältävät perinteisesti niin kameran käyttämistä, editoimista, esiintymisen harjoittelua sekä vertaisarviointia.

Hittivideo -työpajassa on viisi vaihetta:

1. Lämmittely
2. Musiikin kuuntelu, ryhmiin jakautuminen ja ideointi
3. Kuvaaminen
4. Editointi
5. Videoiden katsominen ja palautekeskustelu

(Länsitie, Haaranen, Nevala, 2015.)

Videon tuottamisen koulusovelluksia

Videon tuottaminen saattaa olla opettajalle vieras asia, ja siten kynnys sen hyödyntämiseen opetuksessa saattaa olla suuri. Tällaiset asenteet saattavat johtua koulutuksen ja tietotaidon puutteesta. Opettajille pitäisikin tarjota koulutusta videoiden käyttämiseen opetuksessa. (Hakkarainen, 2007.) Parasta tietenkin olisi, jos koulutusta saataisiin jo luokanopettajaopiskelijoille. Teknologian hurja kehittyminen voi tuntua opettajasta paitsi inspiroivalta, mutta myös ahdistavalta ja hämmentävältä. (Ohler, 2008.) Teknologia ei kuitenkaan korvaa opettajaa, päinvastoin. Oppilaat tarvitsevat ohjausta ja tukea tieto- ja viestintäteknologian sekä median turvalliseen ja kriittiseen käyttämiseen sekä hyödyntämiseen. Vain siten oppilaat pystyvät turvallisesti tuottamaan sisältöä esimerkiksi juuri sosiaalisen median palveluihin. (Ohler, 2008.) Tässä kappaleessa annetaan konkreettisia vinkkejä siitä, miten videon tuottamista voidaan hyödyntää eri oppiaineissa, eri ikäisten oppilaiden kanssa ja mistä lähteä liikkeelle videoprojektia suunniteltaessa.

Videokuvaamisen ja sisällöntuotannon opetuskäytön voidaan odottaa yleistyvän, sillä videon tuottaminen ei enää edellytä kalliita editointiohjelmia tai välttämättä edes hyvää tietoteknistä osaamista. Videon tuottamiseen ryhtyessä opettajan tulee kuitenkin selvittää, millaisia mahdollisuuksia videoteknologian käytöllä on, ja millaisia tavoitteita työlle asettaa. Opettajan on tärkeä ottaa oppilaiden ajatukset ja mielipiteet huomioon videoprojekteja suunnitellessa. Saattaa käydä niin, että oppilailta saa elintärkeitä vinkkejä projektin toteuttamiseen jos luokasta löytyy asiasta kiinnostuneita lapsia tai videon tuottamisen harrastajia. Opettajan kannattaa myös hyödyntää saatavilla olevaa ma-

teriaalia opetusta suunniteltaessa. (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011.) Video-projektia suunniteltaessa kannattaa aloittaa siitä, että asettaa projektille selkeän tavoitteen. Tavoitteen määrittäminen auttaa suunnittelemaan ja arvioimaan projektin kulkua kohti haluttua lopputulosta, jolloin teknologiasta ei tule projektin pääasia vaan väline kohti tavoitetta. Siten videokamera tulee pedagogisesti hyödyllinen työväline. (Nevala & Kiesiläinen, 2011.)

Taulukko 1. Oppilaslähtöisen videon tuottamisen vaiheet. (Sovel. Nevala, 2007.)

OPPILASLÄHTÖISEN VIDEOON TUOTTAMISEN VAIHEET

Suunnittelu	Tuotanto	Esittäminen
- Ideointi	- Kuvaaminen	- Esittäminen luokalle
- Brain storming	- Editointi	- Esittäminen koululle
- Miellekartta	- Tehtävien kierrätys	- Esittäminen juhlassa
- Käsitekartta	- Elokuvan tuominen lopulliseen formaattiin	- Verkkojulkaiseminen
- Kuvakäsikirjoitus		- Kilpailuun osallistuminen
- Käsikirjoitus		- Vertaisarviointi
- Puvustus		- Itsearviointi
- Lavastus		- Palaute
- Kuvausvälineet		

2.1.6 Videon tuottamisen hyödyntäminen eri oppiaineissa

Videon tuottamista on hyödynnetty eri oppiaineissa monipuolisesti niin Suomessa kuin ulkomailla. Yllättävää on ehkä se, että tutkimustietoa löytyy videopedagogiikan osalta jopa enemmän Suomesta kuin ulkomailta. Etenkin Oulu on kunnostautunut videopedagogiikkaa koskevista tutkimuksista, kokeiluista ja opetusmenetelmien kehittämisestä. Lähes jokaisesta oppiaineesta löytyi tutkimusta videon tuottamisen hyödyntämisestä opetus- ja oppimisvälineenä. Kokosin tähän muutaman esimerkin siitä, miten videon tuottamista on hyödynnetty eri oppiaineissa.

Musiikissa oppilaat tekivät ”musiikkiklinikka” opetusvideoita koulun yhteiselle YouTube-tilille myöhemmin hyödynnettäväksi. (Mulari, 2012.) Ympäristöopin tunneilla tehtiin fysiikan ja kemian sisältöalueisiin opetusvideoita. Oppilaat suunnittelivat, kuvasivat ja julkaisivat ryhmittäin videoita äänestä, valosta ja ilmasta. Valmiit videot toimivat toimintaohjeina oman koulun muille oppilaille. (Tammi, 2012.) Äidinkielellä toteutettiin muun muassa mainoksia. (Horila, 2012.)

Australialaisessa tutkimuksessa lapset pääsivät ympäristöopin tunneilla selittämään luokkakaverilleen kuun- ja auringonpimennyksen vaiheita videoiden avulla. Oppilaat kuvasivat opetusvideot, joissa he erilaisten esineiden, esimerkiksi maapallon ja auringon pienoismallien avulla, selittivät erilaisia kuuhun ja aurinkoon liittyviä ilmiöitä. (Schusck & Kearney, 2004.)

Uskonnossa ja historiassa videokameraa on hyödynnetty esitelmien tekemiseen. Uskonnossa aiheena oli Mooses ja Israelin kansanpako, historiassa äänestämisen ennen vanhaan. Molemmissa oppiaineissa videon tekeminen oli vaihtoehtoinen tapa toteuttaa esitelmä. Oppilaat näyttelivät, kuvasivat ja editoivat videonsa itse hyödyntäen Applen Imovie -editointiohjelmaa. Lopuksi elokuvat siirrettiin DVD:lle ja esitettiin luokassa. (Schusck & Kearney, 2004.)

Kotilaisen tutkimuksessa tutkittiin, minkälaisia mobiiliuden mahdollisuuksia on oppilaslähtöisessä sisällöntuotannossa kielenopiskelussa. Tutkimuksessa oppilaat hyödynsivät mobiililaitteita monipuolisesti, myös videokuvaamiseen. Oppilaat ylläpitivät projektissa leirikoulun blogia reaaliajassa esimerkiksi juuri videoiden avulla. Videot tehtiin tietenkin opiskeltavalla kielellä. (Kotilainen, 2011.)

Mobiilioppimista ovat tutkineet myös Tuomi, Multisilta ja Niemi, jotka esittelevät artikkelissaan mobiilin sosiaalisen videonjakopalvelun eli MoViE:n (Mobile Video Experience) käyttöä osana 8.- ja 9.-luokkalaisten biologian ja kulttuurimaantieteen opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten mobiilivideoiden käyttö edistää opetusta ja oppimista, ja miten ne voitaisiin sisällyttää osaksi oppimis- ja opetuskäytänteitä. Videoprojektissa yläkouluikäiset oppilaat tekivät pienryhmissä dokumenttisarjan evoluutiosta ja kulttuurimaantiedosta. Videot kuvattiin joko matkapuhelimilla tai oppilaiden omilla videokameroilla ja valmiit videot ladattiin MoViE-palveluun, jossa ne koottiin kokonaisuudeksi. (Tuomi, Multisilta & Niemi, 2011.)

Oululaisessa koulussa videon tuottaminen otettiin mukaan äidinkielenopetukseen. Oppilaat tekivät kolme erityyppistä videontuotantoprojektia, joissa tutkittiin, millaisia vaikutuksia digitaalisen videon sisällöntuotannolla on oppilaiden motivoitumiseen ja sitoutumiseen äidinkielen opetuksessa. (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011.) Nevalan mukaan videokameralla kuvaamisen voi rinnastaa perinteiseen kirjoitustaitoon, joten se sopii näin ollen erinomaisesti myös äidinkielen opetukseen. (Nevala, 2007.)

Palmgren-Neuvosen ym. (2011) tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi valittiin erityisesti oppilaiden toteuttamat digitaalisen videon tuotantoprojektit. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ja arvioida videon sisällöntuotantoa sekä opetuksen että oppimisen kannalta. Tutkimuksessa tutkittiin, miten opettajat ja oppilaat kokivat videotuotantoprojektien yhteisölliset toimintamallit, miten projektit vaikuttavat oppilaiden opiskelumotivaatioon sekä miten projektit vaikuttavat luokkien sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011.)

Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat 4.- ja 5.-luokkalaisia. He ideoivat, suunnittelivat ja toteuttivat videoprojektit kolmesta eri aiheesta: tulevaisuuden koulu, uutismakasiini ja peilin heijastus. Tulevaisuuden koulu -projektissa ideana oli tuottaa koko luokan voimin fiktiivinen elokuva, jonka videoversio esitettäisiin koulun joulujuhlissa. Peilin heijastus -projektissa oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat ryhmissä kaikki videon tekemiseen liittyvät vaiheet ideoinnista ja kuvaamisesta editointiin. Materiaali tuotettiin yhdessä, mutta jokainen pääsi editoimaan oman version fiktiivisestä elokuvasta. Valmiit videot olivat lyhyitä ja ne julkistettiin videogaalassa, jossa äänestettiin parhaista suorituksista. Uutismakasiini -projektissa tehtiin otsikon mukaisesti uutisia. Uutiset perustuivat ajankohtaisiin aiheisiin, vaikka myös fiktiivinen ote sallittiin. Tässäkin projektissa ryhmät vastasivat kaikesta videontuottamisesta itse.

Lopuksi uutiset julkistettiin yhteisessä katseluhetkessä. Kaikissa kolmessa projektissa editointiohjelmanä käytettiin joko Pinnacle Studiota tai Movie Makeria. (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011.)

Tutkimuksesta saatiin positiivisia tuloksia. Oppilaat olivat innostuneet ryhmässä toimimisesta, yhteisestä tekemisestä sekä uusien esiintymiseen, ilmaisuun ja teknologiaan liittyvien taitojen saavuttamisesta. Projektin aikana löytyi jokaiselle oppilaalle mielekkäitä uusia taitoja joista innostua. Osa kiinnostui ja innostui käsikirjoittamisesta, osa näyttelemisestä ja osa kaikesta videoteknologiaan liittyvästä. Opettajat ja oppilaat kokivat, että sisällöntuotantoprojekti mahdollisti jokaisen oppilaan aktiivisen osallistumisen työskentelyyn. Oppilaat kokivat projektin aikana autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja saivat pätevyyden kokemuksia. Lisäksi yhdessä tekeminen tuki oppimismotivaatiota. Yhteenvetona tutkimuksessa selvisi, että videon tuottaminen palvelee pedagogista toimintaa mitä parhaiten. (Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011.)

Myös Kröger ym. (2012) ovat tutkineet liikkuvan kuvan käyttöä äidinkielenopetuksessa kahdeksaluokkalaisten kanssa. Projektissa tarkoituksena oli tuottaa sadusta tai novellista lyhytelokuva. Oppilaat työskentelivät pienryhmissä, joissa he saivat valita itselleen mieluisen tarinan, josta tuottaa video. Oppilaat suunnittelivat koko videotuotannon itse eli suunnittelivat tarvittavat lavastukset ja puvustukset, kuvakäsikirjoittivat tarinat ja kuvasivat ja editoivat elokuvan. Videonjulkistamistilaisuudessa täytettiin palauteformakkeet jokaiselle teokselle sekä itsearviointilomakkeet. Palauteformakkeen osa-alueita olivat käsikirjoitus, kuvaus, näytteleminen, editointi ja kokonaisuus. Itsearvioinnissa jokainen sai pohtia, mitä oppi projektista ja miten ryhmätyöskentely sujui. Positiivisen palautteen perusteella sama videoprojekti toteutettiin hieman sovellettuna ja lyhyemmällä aikataululla myös alakoulussa, jossa se sai sekä oppilaiden, että opettajien suosion. (Kröger, Kiviniemi, Jokiaho, Pettersson & Tuhkala 2012.)

Myös Kiesiläisen (2006) on hyödyntänyt videokameraa neljäsluokkalaisten kanssa ympäristöopin tunneilla. Lapset pääsivät kuvaamaan valitsemallaan tavalla jo aiemmin tehdyt esitelmät puista. Videokuvaamisen tarkoituksena oli tuoda esitelmään mukaan konkretiaa. Oppilaiden kanssa mietittiin, miten puita voisi videokameran avulla havainnollistaa ja samalla opittiin videokameran käyttöä. Osa oppilaista kuvasi videon selostuksen kera, toiset ilman ääntä. Oppilaat huomasivat, että myös ilman ääntä kuvatut videot sisälsivät paljon informaatiota puista ja niiden elinympäristöstä. Seuraavassa tehtävässä oppilaat tarkkailivat ja tekivät havaintoja metsässä, jossa videokamera toimi tarkkailun välineenä. Lapset katsoivat kuvatut

videot ilman ääntä, ja tehtävänä oli löytää videoista luontohavainnot ja kirjata ne vihkoon. Oppilaat ymmärsivät, että mato on ojaista vaikka videolla ei ollutkaan ääntä. Riitti, että videokuvaaminen oli johdonmukaista: ensin oli kuvattu matoa ja sitten ojaa. Metsässä kuvattiin myöhemmin myös jääkauden jättämiä jälkiä. (Kiesiläinen, 2006.)

Kiesiläinen tutustui saman neljännessä luokan kanssa myös eri ammattitehtäviin. Tehtävänä oli toteuttaa videot haastattelemalla eri ammattien edustajia. Ennen kuvaamista oppilaat täyttivät valmiit käsikirjoituslomakkeet, jonka jälkeen heidän täytyi käydä pyytämässä kuvauslupa. Tämän jälkeen oppilaat saivat kameran ja mikrofonin haastattelun kuvaamista varten. Oppilaat tykkäsivät haastattelemisesta, koska se antoi tilaa esiintymiselle. Teknisiä haasteita videon tuottamiseen aiheutti mikrofoni, joka toi videoon tahatonta rätinää ja kohinaa. Valmiit dokumentit olivat kuitenkin hauskoja ja monipuolisia haastatteluineen ja puhuvine pehmoleluineen. (Kiesiläinen, 2006.)

2.1.7 Videon tuottamisen hyödyt opetuksessa ja oppimisessa

Tieto- ja viestintäteknologian hyötyjä opetuksessa on tutkittu paljon. Voidaankin todeta, että tieto- ja viestintäteknikka antaa aidosti uusia mahdollisuuksia opettamiseen ja oppimiseen. Sen positiivinen vaikutus oppimiseen on selkein silloin, kun oppimisympäristössä tapahtuvalla toiminnalla on selkeät pedagogiset tavoitteet ja välineiden käytölle on pedagoginen tarve. Tällöin oppimisympäristö hyödyntää aidosti tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia oppimisen ja opetuksen edistämiseksi niin, että koko toiminta ja välineiden käyttö on mielekästä myös oppilaiden näkökulmasta. (Kumpulainen, Opetushallitus & Lipponen, 2010; Niiranen, 2011.)

Näitä samoja periaatteita voidaan soveltaa myös videopedagogiikkaan. Videokameran käyttämisen koulutyössä tulisi aina olla pedagogisesti perusteltua. Esimerkiksi digitaalinen video ja valokuvaus ovat tehostaneet muun muassa liikunnan sekä muiden taito- ja taideaineiden opiskelua. Videokameralla on ollut hyvin perusteltu pedagoginen tarkoitus, kun suorituksia ja niihin johtavia prosesseja on dokumentoitu teknologian avulla ja materiaalin yhteinen tarkastelu on tehostanut oppiaineiden opiskelua ja oppimistuloksia. (Kumpulainen, Opetushallitus & Lipponen, 2010.)

Digitaalinen sisällöntuotanto on tämän päivän lapsille ja nuorille arkipäivää. He ovat koko elämänsä luoneet sosiaaliseen median sisältöjä ja kommunikoineet sen välityksellä toistensa kanssa. He elävät mediakulttuurin keskellä ja juuri siksi sitä pitää käyttää myös opetusmenetelmänä. (Daley, 2003.) Skinnerin ja Hagoodin (2008) mukaan lasten sosiokulttuurinen identiteetti pääsee muodostumaan vahvemmin, jos opetuksessa hyödynnetään lasten vapaa-ajalta tuttuja populaarikulttuurin muotoja, kuten sisällöntuottamista. Heidän mukaansa digitaalinen sisällöntuotanto on toimiva opetusmenetelmä eri oppiaineiden sisältöjen opettamiseen ja se kehittää uusia lukutaitomuotoja. Videon tuottaminen ei siis ole pelkkää kuvaamista ja editoimista. (Skinner & Hagood, 2008.) Monelle lapselle ja nuorelle digitaalinen sisällöntuottaminen, esimerkiksi juuri vlogaaminen on tapa saada äänensä kuuluviin. Digitaalinen viestintä on heidän ”kielensä”. (Ohler, 2008.)

Yhteistoiminnallinen tai yhteisöllinen videon tuottaminen mahdollistaa oppilasryhmien autonomisen työskentelyn ja vuorovaikutuksen merkityksellisen oppimistehtävän parissa. Videoprojekteissa eriyttäminen on helppoa, kun ryhmä itse voi vaikuttaa tuotoksensa laajuuteen ja laatuun. Videoiden tuottaminen sitouttaa oppilaan aktiiviseen työskentelyyn, jossa jokainen oppilas pystyy hyödyntämään ja näyttämään omaa osaamistaan ja tietämystään projektin aiheesta, videokameran käytöstä tai vaikkapa editoimisesta. Lopuksi yhteinen toiminta konkretisoituu ryhmän yhteisenä tuotoksena, jossa näkyy jokaisen ryhmän jäsenen panostus. (Niiranen, 2011; Skinner & Hagood, 2008.)

Videon tuottaminen on yleensä hyvin yhteisöllistä oppimista, johon vaikuttaa se yhteisö, jossa saamme työskennellä. Yhteisöllinen oppiminen on yksi tulevaisuuden taidoista. Sen avulla voidaan luoda uutta tietoa ja löytää ideoita sekä ratkaisuja erilaisiin asioihin, joihin oppimisen aikana törmäämme. Yhteisöllinen oppiminen korostaa ryhmätyötaitoja ja jokaisen ryhmän yksilöllistä osaamista. Yhteisöllisen oppimisen avulla voidaan saavuttaa elinikäistä oppimista. Kun yhteisölliseen oppimiseen liitetään sosiaalinen media, tarvitaan myös sosiaalisia taitoja. (Niemi, 2012.)

Videon tuottaminen on etenkin koulumaailmassa yhteisöllistä oppimista, jossa voidaan hyödyntää niin ryhmän dynamiikkaa ja hyviä yhteisiä ideoita, kuin yksilön taitojakin. Videota tehdessä koko ryhmän pitää puhaltaa yhteen hiileen ja tehdä parhaansa yhteisen päämäärän eteen. Valmiista videosta otetaan koko ryhmän voimin vastuu ja siitä ollaan parhaimmillaan todella ylpeitä. Ryhmätyötaitojen ja yhteisöllisen oppimisen lisäksi videon tuottaminen kehittää oppilaan ymmärrystä opiskeltavasta asiasta, motivoi oppimaan, lisää autonomian tunnetta,

edistää aktiivista oppimista ja kehittää oppilaan tietoteknistä osaamista. (Schusck & Kearney, 2004.)

Videon tuottaminen on opettajalle ja huoltajille yksi tapa seurata oppilaan kehittymistä, ja se antaa myös opettajalle mahdollisuuden tarkkailla oppilaitaan eri kuvakulmasta kuin yleensä ja jopa vaihtaa roolia luokassa. Video on helppo näyttää myös huoltajille oppilaiden tekemänä konkreettisenä tuotoksena. Videon tuottamisen projektit ovat opettajien mukaan myös parantaneet oppimisen laatua ja lisänneet tasa-arvoa oppilaiden keskuudessa, kun esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai lukihäiriöstä huolimatta oppilas on pystynyt ryhmässä samaan kuin muutkin videokameran avulla. Videoprojektien avulla oppilaat oppivat enemmän kuin perinteisesti kuuntelemalla opettajan opetusta. Videoprojektien katsotaan myös kehittävän oppilaiden kielellisiä taitoja, kun ryhmässä neuvottelemisen on välttämätöntä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kiistatonta on myös se, että teknologian käytön oppimisesta on oppilaille varmasti hyötyä tulevaisuudessa. Videon tuottamisesta opittuja editointitaitoja voi hyödyntää lähes rajattomasti niin eri oppiaineissa kuin tulevaisuuden työelämässäänkin. Videoprojekteja voi hyödyntää myös itsearvioinnissa. (Schusck & Kearney, 2004.)

Videokuvaamisen pedagogisena työvälineenä on todettu vaikuttavan positiivisesti oppimisprosessiin. Niin kuin aikaisemminkin on mainittu, videokuvaaminen ja videoiden tuottaminen tukee opiskelun aktiivisuutta, kontekstuaalisuutta, yhteisöllisyyttä ja sosiaalista kanssakäymistä. Lisäksi sen on katsottu tukevan oppilaiden mielekästä oppimista ja positiivista suhtautumista oppimista kohtaan. Videomateriaalia tuottaessa oppilaat oppivat videon aiheen lisäksi myös muita taitoja, kuten yhteistoiminnallista oppimista, ongelmanratkaisutaitoja ja taitoja, joita he tarvitsevat videomateriaalin tuottamiseen. (Hakkarainen, 2007.) Videon tuottaminen opettaa lapsille myös paljon tulevaisuuden työelämässä tarvittavia taitoja. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi tiimityöskentely, keskustelukyky, suunnitteleminen, neuvottelemisen sekä kompromissien tekeminen. (Arvaja & Mäkitalo-Siegl, 2006.)

Myös Hakkaraisen, Saarelaisen sekä Ruokamon tutkimustulokset puolsivat videon tuottamista oppimismenetelmänä, joka lisää aktiivista ja positiivista oppimista sekä yhteisöllistä oppimista. (Hakkarainen, Saarelainen, Ruokamo, 2007.) Parhaat tulokset videon tuottamisesta lasten kanssa saatiin silloin, kun kuvausryhmä sai yhdessä suunnitella, mikä oli videoprojektin tavoite, mitä haluttiin kuvata ja mitä oppia. Näin oppilaat saivat autonomian tunteen ja videon tuottamisesta tuli tavoitetietoista ja kuvaaminen ja sen suunnittelu kohdistui oikeisiin sisältöihin. (Vienola, 2004.)

Kun on tutkittu oppilaiden asenteita videokuvaamista kohtaan, on saatu pääosin positiivisia vastauksia. Kiesiläisen (2006) tutkimuksessa oppilaiden mielipide oli se, että videokameran käyttö on helppoa ja videon tuottamisen taito on tärkeä. (Kiesiläinen, 2006.) Oppilaiden mielestä videokameraa voi hyödyntää tiedon välittämiseen, havainnointiin ja itseilmaisuun. Näistä esimerkkejä annettiin esimerkiksi lentopalloon opetusvideon tekemisestä, haastattelujen tekemisestä, ruuanlaittovideoiden tekemisestä, luokkaretken kuvaamisesta, historian tapahtumien esittämisestä ja musiikkivideoiden tekemisestä. (Nevala, 2007.)

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen lähtökohtana on ryhmähaastattelu, jossa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset ja käsitykset ovat keskeisimmässä roolissa. Haastattelumenetelmänä käytetään fokusryhmähaastattelua, josta kerätään kvalitatiivista tutkimusmateriaalia analysoitavaksi. Ryhmähaastattelu antaa haastateltaville mahdollisuuden kertoa ja jakaa ajatuksiaan muiden ryhmäläisten kuullen sekä peilata omia kokemuksiaan muiden haastateltavien kokemuksiin. Toisten vastaukset myös ruokkivat haastateltavien ajattelua ja muistia sekä avaavat hedelmällisiä keskusteluja tutkittavasta aiheesta. Pienikokoinen 8 hengen ryhmähaastattelu on myös rennompi ja avoimempi haastattelutapa kuin esimerkiksi yksilöhaastattelu. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisesti sisällönanalyysin avulla. Aineiston hankkiminen oli helppoa, sillä haastattelin opiskelijakollegoitani. Seuraavissa kappaleissa tutkimuksen kulkua esitellään tarkemmin.

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Videokuvaamista ja videopedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran koulukontekstissa ympäri maailmaa. Videopedagogiikan käyttämiseen liittyviä käsityksiä ei ole kuitenkaan tutkittu juurikaan, etenkin vielä opiskelevilta tulevilta opettajilta. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia tulevien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. Tavoitteena on myös selvittää, minkälaisia valmiuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikan hyödyntämiseen luokanopettajakoulutuksestaan.

Tutkimuskysymykseni olen muodostanut seuraavanlaisiksi:

1. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat käsittävät videon tuottamisen pedagogisena työvälineenä?
2. Minkälaisia valmiuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikkaan luokanopettajakoulutuksestaan?
3. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutustaan videopedagogiikan osalta?

Tutkimuksen konteksti

Pro graduni teoriaosuus pohjautuu aiempaan kandidaatintyöhön. (Ala-Nikkola & Kaltiala, 2017.) Tutkimusaineiston keräsin haastatteleamalla Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen konteksti kohdistuu maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin, joille valmistuminen alkaa olla ajankohtainen asia ja opinnot ovat loppusuoralla. Valitsin maisterivaiheen opiskelijat kohderyhmäksi, koska haluan tutkia, miten he kokevat videon tuottamisen pedagogisena työvälineenä ja millaisia valmiuksia he kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksestamme videon tuottamisen hyödyntämiseen tulevaisuuden työssämme.

Haastattelin fokusryhmähaastattelumenetelmän avulla 8 henkilöä, vähintään yhden jokaiselta luokanopettajan koulutusohjelmalta: laaja-alaiselta luokanopettajakoulutukselta, taide- ja taitepainotteiselta luokanopettajakoulutukselta, teknologiapainotteiselta luokanopettajakoulutukselta sekä Intercultural Teacher Education luokanopettajakoulutukselta. Haastattelun nauhoitin ja litteroin. Kohderyhmänä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat sopivat tutkimukseen hyvin, sillä heille on kertynyt riittävästi tietoa luokanopettajakoulutuksen kursseista ja sisällöistä. Haastatteleamalla jokaiselta painotukselta opiskelijoita, saan tutkimukseni kannalta olennaista hajontaa ja tietoa eri painotusten kursseista ja opiskelijoiden ajatuksista. Lisäksi ennakkotietojeni perusteella halusin haastatteluun mukaan opiskelijoita, joilla on ollut sivuaineena kuvataidekasvatus. Tiedän, että kyseisessä sivuaineessa videokameraa on käytetty yhtenä työvälineenä. Haluan tutkia, millaiset käsitykset luokanopettajaopiskelijoilla on videopedagogiikasta viimeisien vuosien opiskelijoina. Tutkimuskohteiden etsimisessä käytin apuna sosiaalista mediaa ja omia kontaktejani Oulun yliopistolta. Peilaan haastatteluissa esiin nousseita havaintoja teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen. Seuraavassa taulukossa on esitetty ne tiedot haastatteluun osallistuneista opiskelijoista, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet taustatietoineen. Kaikki haastateltavat ovat viidennen vuosikurssin opiskelijoita.

Opiskelija 1. (Nainen)	<ul style="list-style-type: none"> • Teknologiapainotteinen (Tekno) • Liikunnan sivuaine
Opiskelija 2. (Nainen)	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural Teacher Education (ITE) • Liikunnan & Varhaiskasvatuksen sivuaine (Vaka)
Opiskelija 3. (Nainen)	<ul style="list-style-type: none"> • Laaja-alainen (LO) • Varhaiskasvatuksen sivuaine (Vaka)
Opiskelija 4. (Mies)	<ul style="list-style-type: none"> • Taide- ja taitokasvatuspainotteinen (Taika) • Liikunnan sivuaine
Opiskelija 5. (Mies)	<ul style="list-style-type: none"> • Laaja-alainen (LO) • Liikunnan & kuvaamataidon sivuaine + omaa harrastuneisuutta
Opiskelija 6. (Mies)	<ul style="list-style-type: none"> • Laaja-alainen (LO)
Opiskelija 7. (Mies)	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural Teacher Education (ITE) • Liikunnan & kuvaamataidon sivuaine
Opiskelija 8. (Nainen)	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural Teacher Education (ITE) • Liikunnan sivuaine

Tulokset -osiossa haastateltavat on koodattu numerolla, luokanopettajan koulutusohjelmalla ja sukupuolella siten, että esimerkiksi (LO, M.) tarkoittaa laaja-alaista luokanopettajaopiskelijaa, sukupuoleltaan miestä.

Pro graduni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimustapa soveltuu tutkimukseeni, koska siinä kartoitetaan opettajaopiskelijoiden ajatuksia ja käsityksiä suhteessa tutkittavaan asiaan ja tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimusmetodi antaa tutkijalle raamit, jonka mukaan havainnot poimitaan aineistosta. Metodi määrittää myös ne säännöt, joiden pohjalta havainnot muokataan, tulkitaan sekä arvioidaan. Siten tutkimuksesta tulee luotettava ja faktatietoon perustuva. (Alasuutari, 1994.) Tähän tutkimukseen olen valinnut tutkimusmetodologiaksi fenomenografisen tutkimusotteen. Valitsin fenomenografisen tutkimusotteen, koska tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä ja näkemyksistä videopedagogiikasta. Fenomenografia tarkoittaa ilmi-

ön kuvailua, kuinka jokin ilmiö esiintyy toiselle ihmiselle. Fenomenografiassa tutkija tutkii ihmisten käsityksiä tietystä ilmiöstä tai aiheesta. (Niikko, 2003.) Tässä tutkimuksessa fenomenografinen tutkimusote tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tutkimista kun aiheena on videon tuottaminen oppimismenetelmänä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana ovat ihmiset ja heidän kokemukset. Fenomenografinen tutkimusote kartoittaa kvalitatiivisesti erilaisia tapoja, miten ihmiset kokevat ja muodostavat käsityksiä jostain tietystä asiasta tai ilmiöstä. Siinä ei tehdä päätelmiä asiasta itsestään, vaan juuri tietyn ihmisjoukon kokemuksista ja näkökulmista asian sisältä. (Marton, Sherman & Webb, 1986.) Tutkimusta voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa lähtökohtana on tutkijan omat kokemukset ilmiöstä. Toinen näkökulma painottuu toisten ihmisten tapaan kokea jokin ilmiö tai asia. Tätä toista näkökulmaa käytän myös omassa tutkimuksessani. Kuvailen tutkittavan ilmiön, tässä tapauksessa videopedagogiikan merkityssisältöä ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmia aiheesta. Nämä näkökulmat ovat syntyneet haastateltaville omien kokemusten ja käsitysten kautta. Fenomenografiassa arvokkainta onkin tutkia erilaisten ihmisten erilaisia tapoja kokea, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta. (Niikko, 2003.)

Aineistonkeruu

Haastattelumetodina käytin fokusryhmämenetelmää. Se on ryhmähaastattelun muoto, joka perustuu ryhmädynamiikan tuntemukseen ja sen hyödyntämiseen haastattelussa. Lähtökohtana haastateltavilla ihmisillä on se, että he keskustelevat asioista mielummin ryhmässä kuin yksin. Focus group -haastattelun tavoitteena on kerätä laadullista tutkimusmateriaalia tietyn aiheen ympärille rakennetusta keskustelusta. Tässä tutkimuksessa focus group -menetelmä on tarkoituksenmukainen, sillä tavoitteena on kartoittaa pienen joukon ideoita, ajatuksia ja käsityksiä tietystä aiheesta. (Krueger & Casey, 2000.)

Haastatteluryhmän koko on yleensä noin 5-10 henkilöä. Ryhmän tarpeeksi pieni koko on tärkeää, jotta kaikki osallistujat saavat mielipiteensä kuuluviin. Toisaalta ryhmän täytyy olla tarpeeksi suuri, jotta haastateltavien kesken saadaan syntymään tarpeeksi hajontaa vastauksissa. Yleensä haastateltavat eivät focus group -haastattelussa tunne toisiaan, mutta tätä tutkimusta tehdessä haastateltavat tunsivat toisensa ainakin etäisesti. Kaikki haastateltavat olivat Oulun yliopiston saman vuosikurssin opiskelijoita. Ryhmän homogeenisuus toimii kuitenkin tässä tapauksessa tutkimusaineistoa fokusoivana tekijänä sekä tähän tilanteeseen sopivan

haastatteluilmapiirin luomisessa. Haastateltavia valitessa on tärkeä miettiä, ketkä voivat antaa juuri sen tiedon, mitä tutkimustehtävän ratkaisemiseksi tarvitaan. (Ellonen & Cavén, 2003.) Monipuolisuuden ja hajonnan vuoksi valitsin vähintään yhden haastateltavan jokaiselta Oulun yliopiston painotusalueelta sekä vähintään yhden kuvaamataidon sivuaineen käyneen opiskelijan. Ennakkotietojeni pohjalta tiesin, että luokanopettajakoulutuksen eri painotusalueilla on hieman toisistaan eriäviä kursseja, joissa videopedagogiikkaa saattaa esiintyä. Haastateltaville kerrotaan ennen haastattelua heitä yhdistävä tekijä, joka tässä tapauksessa on luokanopettajaksi opiskeleminen. Haastattelijan tehtävänä on pysyä haastattelun aikana puolueettomana, kysyä kysymyksiä, kuunnella, pitää keskustelu aiheessa sekä pitää huolta siitä, että jokainen haastateltava pääsee osallistumaan keskusteluun. Haastattelupaikka on hyvä tehdä haastateltaville mahdollisimman mukavaksi ja haastattelutilanne tuttavalliseksi. Tärkeintä on, että haastateltavat tuntevat olonsa mukavaksi, oli haastattelupaikka sitten kahvio, jonkun koti tai vaikkapa pizzeria. (Krueger & Casey, 2000.)

Haastattelutilannetta suunniteltaessa lähdin liikkeelle siitä, mikä on koko haastattelun tavoite ja tarkoitus. Mitä haluan haastattelulla saavuttaa? Sen jälkeen oli helpompaa ryhtyä suunnittelemaan itse haastattelukysymyksiä. Haastattelukysymysten tulee olla sellaisia, että ne johdattavat keskusteluun. Kysymykset eivät saa olla liian vaikeasti muotoiltuja, vaan niiden tulee sisältää sellaisia sanoja mitkä haastateltavat ymmärtävät. Liian hieno tieteellinen kieli on tässä tapauksessa turhaa. Hyvä haastattelukysymys on helppo ymmärtää, tarpeeksi lyhyt ja keskustelua avaava. Haastateltaville kannattaa antaa myös paperia ja kynän sekä aikaa miettiä kysymystä etenkin, jos tehtävänä on listata asioita. Siten keskustelusta saadaan hedelmällisempää. (Krueger & Casey, 2000.)

Avauskysymys voi olla niinkin yksinkertainen, että jokainen haastateltava esittelee itsensä ja lisäksi tässä tapauksessa kertoo, miltä luokanopettajakoulutuksen painotukselta on. Avauskysymystä ei tarvitse välttämättä analysoida, ideana on saada kaikki sanomaan jotain heti haastattelun alussa, jotta tunnelma vapautuu. Ensimmäisen oikean haastattelukysymyksen tehtävä on johdatella aiheeseen ja herättää ajatuksia aiheesta. Avainkysymykset ovat aiheen ytimestä. Niiden avulla saadaan tietoa siitä, mitä halutaan tutkia. Niitä voi olla useampia, yleensä 2-5 kysymystä ja niihin kannattaa käyttää riittävästi aikaa. Avainkysymykset johdattelevat tutkimuksen kulkua. Kysymysten välissä täytyy muistaa antaa haastateltaville tarpeeksi aikaa vastata. (Krueger & Casey, 2000.)

Aineiston analyysinä sisällönanalyysi

Valitsin tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä tavoitteenani oli aineiston avulla saada selville, minkälaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on videon tuottamisesta oppimisvälineenä. Sisällönanalyysin avulla sain tarkoituksenmukaisia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan soveltaa monella eri tavalla lähes kaikkiin kvalitatiivisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysi soveltuu lähes kaikkien kuultujen, kirjoitettujen tai nähtyjen sisältöjen analyysimenetelmäksi. Tässä aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen viitekehyksenä toimii se, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään entuudestaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Lisäksi se antoi minulle riittävästi vapautta analyysin soveltamiseen tutkimuksen tavoitteet mielessä pitäen.

Tutkimusmateriaalia analysoitaessa tärkeintä on muistaa tutkimuksen tavoite ja analysoida materiaali tavoite koko ajan kirkkaana mielessä. Aineistosta täytyy yrittää löytää ne kohdat, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja vievät siten tutkimusta sen tavoitetta kohden. (Krueger & Casey, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Ennen analyysin tekemistä on syytä tutustua aineistoon huolella sekä järjestellä ja luokitella se järkevästi. Siten esimerkiksi teoreettisten mallien hahmottaminen on helpompaa ja esiin nousseita teemoja on mahdollista vertailla. Lähestymistavan aineistoon määrää aina tutkijan valitsema näkökulma sekä tutkimuskysymykset. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa aineistolähtöiseen analyysiin ei ole. Aineistolähtöisessä analyysissä on kolme osatehtävää: aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta. Aineiston keräämisen jälkeen tehtävänä on luokitella aineisto pyrkien löytämään sieltä teemoja ja ilmiöitä. Sen jälkeen tutkija pääsee vertaamaan löydettyjä teemoja tai ilmiöitä keskenään. Tästä on mahdollista muodostaa tiettyä säännönmukaisuutta. Lopuksi päästään kokoamaan ja tulkitsemaan löydettyä tuloksia suhteessa aineistoon. On myös syytä pohtia, millaisia vaikutuksia tutkimuksella on käytännössä ja voisiko jatkotutkimus aiheesta olla tarpeellinen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.)

Tallensin haastattelun ääninauhoituksena, joten litteroin nauhoituksen hallittavaan muotoon tekstiksi. Koska tein vain yhden haastattelun, litteroin sen kokonaan. Aineisto ei silti kasvanut liian suureksi. Aineistoon tutustuessa litteroidusta aineistosta oli kuitenkin syytä nostaa esiin vain ne kohdat, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia. Tässä tutkimuksessa haastateltavien väliset suhteet tai keskinäinen asemoituminen eivät olleet olennaisia asioita, joten litteroinnin ei tarvinnut olla niin yksityiskohtaista. Tärkeintä oli se, mitä haastatteluun osallistuvat luokanopettajaopiskelijat sanoivat eli keskityttiin asiasisältöihin. Litteroin kuitenkin

kin myös haastattelijan kysymykset, jotta voitiin päätellä, miten haastattelijan kysymyksen muotoilutapa vaikutti saatuun vastaukseen. Täytyy muistaa, että litterointi on aina tulkintaa, joten alkuperäinen äänite täytyy säilyttää, jos litterointiin joutuu esimerkiksi vielä palaamaan. (Ruusuvuori, 2010.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi alkoi aineiston pelkistämällä eli litteroinnilla. Focus group -ryhmähaastattelu kesti noin 1h 18min ja se oli hedelmällinen. Litteroinnin jälkeen tutustuin aineistoon ja perehdyin sen sisältöihin tarkasti. Tämän jälkeen karsin aineistosta pois kaiken sen, mikä ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista. Jäljelle jäävän aineiston värikoodasin ensin tutkimuskysymysten mukaan kolmella värillä, jonka jälkeen tulostin koko aineiston. Tulostettu aineisto tuntui itselle selkeimmältä vaihtoehdolta, koska aineistoon pääsi käsiksi konkreettisesti. Aineistoni ei myöskään ollut liian laaja, jolloin pystyin käsittelemään aineistoa järkevästi käsin.

Aineistoni on siis jaettu kolmeen pääväriin tutkimuskysymysten mukaan. Vihreä väri tarkoitti opiskelijoiden käsityksiä videopedagogiikasta. Violetti väri merkitsi valmiuksia, joita opiskelijat kokivat saaneensa koulutuksestaan. Punaisella värillä merkitsin kaikki ne kohdat, joissa puhuttiin siitä, miten opiskelijat kehittäisivät koulutustaan videopedagogiikan osalta. Lisäksi nostin erilaisilla piirretyillä värillisillä symboleilla aineistosta esille muita tärkeitä kohtia, kuten plus ja miinus merkinnöillä positiivisia ja negatiivisia käsityksiä videon tuottamisesta. Aineiston marginaalit ovat myös täynnä erilaisia merkintöjä ja muistiinpanoja.

Redusoinnin eli aineiston pelkistämisen jälkeen siirryin klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheeseen. Ensin etsin aineistosta teemojen alle sopivia ryhmiteltäviä käsitteitä, jotka pelkistin taulukoihin tutkimuksen pääkohtien selkeyttämiseksi. Samankaltaisuuksia, kuten positiivisia ja negatiivisia käsityksiä, kokosin taulukoihin. Ryhmiteltävät käsitteet oli helppo poimia tekstistä ja merkata käsin, kun koko aineisto oli ensin jaoteltu kolmeen pääteemaan. Luokittelu auttoi jäsentämään ja tiivistämään aineistoa sekä nosti esille tärkeät asiat.

Tutkijan positio

Laadullisen tutkimuksen tulisi olla hypoteesitonta, joten tutkijan oma näkemys tulee esittää myös lukijalle. Tutkijan näkökulmat sekä lähtökohdat tutkimuksen tekemiseen voivat alitajuisesti vaikuttaa siihen, miten aineistoja tulkitaan ja millaisia johtopäätöksiä niistä tehdään. (Raatikainen, 2006.) Videokamera on mielestäni yksi tärkeimmistä, ei tulevaisuuden, vaan

nimenomaan nykypäivän oppimis- ja opetusvälineistä. Videokamera on kaikkien saatavilla, ja nykypäivänä ihan kirjaimellisesti kaikki videoivat kaikkea. Lisäksi videoblogikulttuuri on rantautunut Suomeen ryminällä ja vloggaajat, toisin sanoen tubettajat, ovatkin lapsille idoleita ja esikuvia joilla on vaikutusvaltaa heihin. Videokamera on lapsille ja nuorille niin arkipäiväinen väline, että olisi luonnotonta olla ottamatta sitä mukaan kouluopetukseen. Ennakkokäsitykseni on, etteivät maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ole päässeet käyttämään videokameraa kouluhistoriassaan kovinkaan paljoa. Pysin suhtautumaan ennakkokäsityksiini kriittisesti koko tutkimuksen ajan. Omia ennakkokäsityksiä tulee pohtia aiheen valinnasta alkaen, sillä ne voivat vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Tutkimuksen tekeminen vaatiikin tutkijalta jatkuvaa kriittistä otetta luotettavuuden takaamiseksi. (Tuomi & Sarajarvi, 2009.)

Jo kandidaatin työtä tehdessä huomasin, miten paljon videon tuottamiseen lasten kanssa on kehitetty erilaisia työtapoja ja menetelmiä. (Ala-Nikkola & Kaltiala, 2017.) Työtapoja on kehitetty niin ulkomailla kuin Suomessakin, mutta erityisesti huomioni kiinnitti se, miten Oulussa on tehty uraa uurtavaa työtä videopedagogiikan suhteen. Tässä tutkimuksessa on mielenkiintoista tutkia, miten Oulun yliopistossa on otettu videopedagogiikka mukaan luokanopettajaopiskelijoiden koulutukseen. Tutkimuksen kannalta onkin oleellista saada selville konkreettisia esimerkkejä siitä, miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat ovat päässeet käyttämään videokameraa aikaisemmalla opinpolullaan, ja ennen kaikkea täällä Oulun yliopistossa. Tutkijan eettinen näkemys ja hypoteettiset lähtökohdat tulevat väistämättä esille aiheen valinnassa ja tutkimuskysymysten muotoilussa, joten sen takia aiemmin esitetyt tutkijan ennakkokäsitykset aiheesta on syytä tuoda esille. (Tuomi & Sarajarvi, 2009.)

4 Tulokset: Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä

Tutkittavat luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki viidennen vuoden maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Tutkimuksen aluksi haastateltavilta kysyttiin, miten he käsittävät videon tuottamisen. Esiin nousi hetkiä, kun opiskelijat olivat itse päässeet tuottamaan videoita jossain kohti opintojaan. Videopedagogiikka sana herätti muutaman opiskelijan pohtimaan termin merkitystä. Tässä suora lainaus eräältä opiskelijalta.

Okei, mä en ihan oo varma ees että mitä videopedagogiikka tarkoittaa tai silleen niinku. Sekin mua vähän järkyttää että mä oon viidennen vuoden opiskelija ja se ei kerro mulle mitään! Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Vastausten jälkeen haastattelijana avasin tarkemmin, mitä videopedagogiikalla ja videon tuottamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ennen jatkokysymyksiin siirtymistä. Haastattelu toteutettiin focus group -ryhmähaastatteluna, jossa kaikilla oli vapaus kertoa ajatuksiaan aiheesta vapaasti. Kun kysyttiin, mitä luokanopettajaopiskelijoilla tulee ensimmäisenä mieleen videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä, vastaukset pyörivät animaatioiden tekemisen ja tableteilla kuvaamisen ympärillä. Muutama mainitsi myös päässeensä käyttämään videokameraa jossain kohti yliopisto-opintojaan. Videon tuottamista pidettiin opiskelijoiden keskuudessa tärkeänä opetusmenetelmänä. Tässä suora lainaus joka toistui myös muiden tutkittavien puheessa.

Tulee mieleen joku iPadi ja semmonen semi huono videoeditointiohjelma millä voi kuitenkin tehdä jotakin. Se tulee niinku ensimmäisenä mieleen. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Tulososio jakautuu suoraan tutkimuskysymysten mukaan kolmeen teemaan, jotka ovat tutkimuksen aineistosta esiin nousseet keskeisimmät teemat. Ensimmäisessä teemassa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä videopedagogiikasta. Toisessa teemassa käsitellään, minkälaisia valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikkaan luokanopettajakoulutuksestaan. Viimeisessä teemassa käsitellään sitä, miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutustaan videopedagogiikan osalta. Lopuksi keskitytään tuloksiin, jotka koskevat videontuottamisen opetuskäytön kehittämistä luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Teema 1. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat käsittävät videon tuottamisen pedagogisena työvälineenä?

Tässä kappaleessa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä. Kappale on jaettu osiin haastattelusta esiin nousseiden pääkohtien mukaan.

4.1.1 Ennakkokäsitykset videon tuottamisesta

Kun kysyttiin opiskelijoiden ennakkokäsityksiä videon tuottamisesta pedagogisena työvälineenä sen enempää termiä etukäteen avaamatta, nousi opiskelijoiden keskustelusta selkeästi esille konkreettisia välineitä joilla tehdä videoita.

- - *Me käytettiin siinä (kirjatrailereita tehdessä) iPadeja ja suurin osa käytti Imovie:ta.*
- - Opiskelija 8. (ITE, N.)

Kuvio 1. Videon tuottamisen välineitä opiskelijoiden näkökulmasta

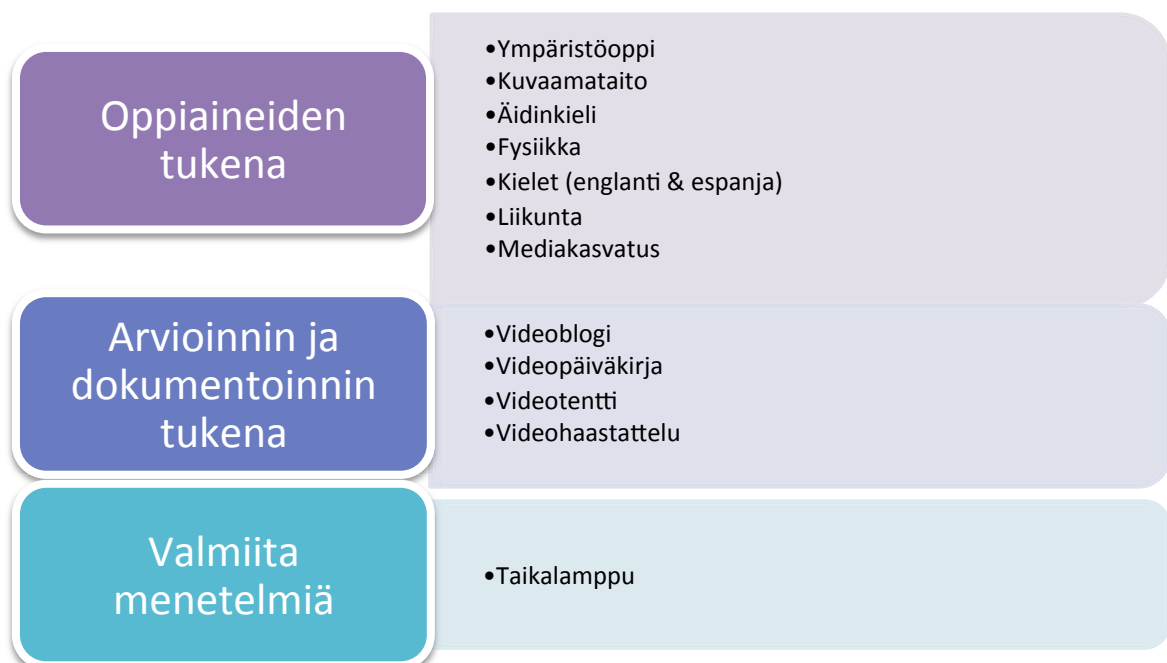


Videokameraa voidaan käyttää työvälineenä karkeasti jaettuna kahdella tapaa. Videon tekeminen voi olla itse tarkoitus, jolloin keskitytään elokuvan teon lomassa nimenomaan kuvauksellisiin asioihin, kuten kuvakulmiin ja kameran liikuttamiseen. Silloin tavoitteena on tehdä mahdollisimman hyvä video. Toinen tapa on käyttää kameraa opetusvälineenä, jolloin tavoitteena on oppia jokin aihealue, vaikkapa sääilmiöt. Silloin videokamera toimii opetus- ja oppimisvälineenä jolloin tavoite opetukselle määrittyy opetettavan aiheen kautta. Videokamera toimii siis kynän tavoin. (Nevala & Kiesiläinen, 2011.) Tavoitteen määrittely videon tuottamisen takana esiintyi myös haastattelussa yhtenä isoimpana tekijänä.

- - *Ja sitten just jos se on, mä en nyt muista mikä se sun tarkka kysymys on. Mutta niinku mikä se sun tavoite sillä videopedagogiikalla on niin onhan se just että jos se tavoite on se video, niin sillonhan niihin kannattais just panostaa tavallaan niihin osa-alueisiin ja ymmärrykseen siitä. Ja sit taas jos se tavoite on ympäristöopissa vaan saaha kuvia ja videoita kasveista niin sillonhan se on tärkeempää se että löytyy niit kasveja, saa videota niistä kun se että onko se nyt hienosti sommiteltu ja kuvattu miten. Et se on sitten vaan niinku kirsikkana sen kakun päällä.* Opiskelija 5. (LO, M.)

Kun kysyttiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten videon tuottamista voi käyttää konkreettisesti lasten kanssa, nousi esiin monenlaisia ideoita ja ajatuksia. Useimmat ajatukset perustuivat omaan kokemukseen videon tuottamisesta. Joko videoita oli tehty yliopistossa, harjoittelussa tai työssä lasten kanssa tai videota oli päästy tuottamaan omassa kouluhistoriassa. Seuraavassa kaaviossa on esitetty kaikki haastattelussa esiintyneet konkreettiset tavat ja menetelmät tuottaa videota.

Kuvio 2. Konkreettisia tapoja tuottaa videoita luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta kategorioittain



4.1.2 Videon tuottamisesta saadut positiiviset ja negatiiviset kokemukset

Videota oli päästy käyttämään Oulun yliopistossa liikunnan sivuaineessa niin yleisurheilussa, luistelussa kuin uinnissakin. Haastateltavien omien käsitysten ja kokemusten perusteella videon tuottaminen koettiin onnistuneeksi liikuntasuoritusten analysoimisessa.

Mut mulla tulee mieleen myös tuo kun mehän ollaan käyty liikunnan sivuaine, ainakin Opiskelijat 8, 7, 5 ja 2. Niin niin tota. Kun siinähan me käytettiin niinku videota silleen meidän niinku tavallaan sen liikuntasuorituksen analysoimisessa. - - Et siinä mä koin sen jotenkin onnistuneeksi ja se oli helppoa. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Eräs opiskelija kertoi tehneensä kirjatrailereita Anne Frank -kirjasta oppilaiden kanssa maisterivaiheen koulutyöskentelyssä, eli opetusharjoittelussa. Kirjatrailereiden teko koettiin motivoivaksi ja oppisisältöä syventäväksi työskentelytavaksi. Opiskelijan näkökulmasta trailereiden tekeminen oli melko yksinkertaista ja lapset olivat valmiista kirjatrailereistaan ylpeitä.

- - Ja sitten niinkö mitä nyt omasta kokemuksesta kun me tehtiin niitä Anne Frankin videoita niin oli tosi motivoivaa, ne oppilaat oli... ne oli... tosi paljon teki niinku omallakin ajalla sitä että kaikki sai varmasti semmoset videot niistä kun ne halus ja ne oli sitten lopuksi tosi ylpeitä niistä. Ja sitten musta tuntui että tosi monelle sitten ehkä se, että vaikka luettiin se Anne kirja, mutta että ne sai tuottaa sen videon joku vähän eri tavalla. Meillä oli varjoteatteria, sitten meillä oli haastattelua, ihan vaan still-kuvia ja sitten meillä oli animaatio. Niin jotenkin varmasti joku sitten loi vähän semmosen ehkä syvemmän yhteyden vielä siihen kun ne sitten oikeesti sai työstää sitä eri tavalla ja käyttää sitä omaa näkösyöttä. Opiskelija 8. (ITE, N.)

Yliopistossa videoita oli tuotettu kaikille luokanopettajaopiskelijoille tarkoitetuilla draamakursseilla, ja siellä videopedagogiset menetelmät toimivat erään opiskelijan mukaan hyvin.

No joo, mulle tulee varmaan mieleen ne draamakurssit mitä täällä on käyty koska ne on varmaan ainoita kursseja missä mä oon niitä ite käyttänyt, niitä videopedagogisia menetelmiä, mut ne myös toimi siinä oppiaineessa tosi hyvin. Opiskelija 6. (LO, M.)

Keskustelussa heräsi esiin myös ajatus videokameran hyödyntämisestä ympäristöopin tai biologian tunneilla. Opiskelija mainitsi videon tuottamisen toimivan oppiainetta tukevana opetusmenetelmänä. Silloin videon tekeminen ei vaadi editoimista, kun opiskeltavaa oppiainetta tukevat videoklipit kuvataan järjestyksessä.

Positiiviseksi tekijäksi haastattelussa nousi niin sanotut diginatiivit. Katsottiin, että nykylapset ja -nuoret ovat valveutuneita sosiaalisen median käyttäjiä, joille on jo rakentunut tietynlainen visuaalinen silmä. He seuraavat paljon ihmisiä juuri sosiaalisessa mediassa ja tietävät, miten ja millä tavalla kuvata, jotta se näyttää mahdollisimman hyvältä.

- - Ja sitten jotenkin kun sä sanoit niistä diginatiiveista että ne käyttää hirveesti justiin näitä somekanavia niin kyllähän niillä on tietyllä tavalla semmonen visuaalinen silmä jo olemassa kun ne seuraa niin paljon ihmisiä ne näkkee että minkälainen juttu toimii. Et se... Monella on semmonen hyvä pohja jo siihen että ne vois lähtee kehittään sitä että miten sä vaikka sommittelet tai kuvaat jotakin. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Toisaalta nykylasten tieto- ja viestintäteknologisia taitoja myös kyseenalaistettiin. Tässä kahden opiskelijan välistä keskustelua asiasta.

Niin periaatteessa kun puhutaan niinku diginatiiveista lapsista ja aina oletetaan että ne osaa kaikki. Mutta toisaalta niillä voi olla ihan... Ne osaa sen että ne osaa ottaa niinku snäppiä tai jotain että se voi rajoittua niinku tosi yksikertasiin juttuihin. Opiskelija 3. (LO, N.)

Ja ei osata käyttää wordia, selaimii sulkea. Että joo, se on totta et se ei. Ne osaa olla näin Iphonen kaa mut... (Elehtii ottavansa selfien.) Opiskelija 5. (LO, M.)

Niin että sitä ei ehkä kai periaatteessa voi opettajana olettaa että kyl ne nyt osaa nämä. Pitää nimenomaan alottaa niistä tosi perusteista. Opiskelija 3. (LO, N.)

Diginatiivi -käsitteen keksi yhdysvaltalainen kirjailija Mark Prensky vuonna 2001. Hän tarkoitti didinatiivi -sanalla sukupolvea, joka ei ole kokenut aikaa ennen internetiä ja mobiililaitteita. Onkin virheellistä ajatella, että diginatiivit olisivat automaattisesti taitavia tieto- ja viestintäteknologian käyttäjiä. Diginatiivit kuitenkin suhtautuvat keskimääräisesti avoimesti ja ennakkoluulottomasti uuteen teknologiaan. (Vallinkoski, 2017.)

Muutamaan otteeseen positiiviseksi asiaksi nousi kokemuksellisuus. Videoiden tuottaminen omassa kouluhistoriassa koettiin kokemukseksi joka on jäänyt mieleen. Myös luova kuvaaminen ilman sen suurempia rajoitteita oli jäänyt alakoulusta hyvänä muistona mieleen. Samalla kuitenkin kritisoitiin sitä, että videokuvaamisesta ei ollut jäänyt muuta mieleen kuin se, että se oli ollut kivaa. Oppimista videon tekemisen taustalla ei erään opiskelijan mukaan ollut tapahtunut.

- - *Enemmän se oli vaan niinku se että tehään koska tää on kivaa. Mutta en mä niinku muista sinänsä että mitä me opittiin niinku just niinku videon editoinnista tai tällasta mutta.* Opiskelija 2. (ITE, N.)

Videon tuottaminen nähtiin motivoivana oppimismetodina, joka jää varmasti oppilaiden mieleen. Videoiden katselun ja tubemaailman katsottiin vaikuttavan oppilaiden motivoitumiseen videoiden tekemisestä.

Mutta mää uskosin, että ois aika motivoivaa tosi monelle oppilaalle oppimisen tukena koska niin moni kuitenkin kattoo jotakin videoita ja kattoo jotakin tubettajia - - Opiskelija 8. (ITE, N.)

- - *Ja mä väitän että niinku varsinkin niille joita ei... jotka siellä on niinku pää pulpetissa ja pipo silmillä, niin niille jää mieleen enemmän ku se et ne istuu siellä pää... Ja kyllähän niinku kaikille varmasti ala-asteella ne muistot mitä on jäänyt niin ne on semmosia jotaki erikoisempia juttuja mitä on tehty. (Niin se on. Opiskelija 1. (Tekno, N.)) Ja sit se on jäänyt johonkin aivoihin ja sitä ei saa enää ikinä pois. Mää muistan jotakin ihan uskomattomia historiajuttuja kun meillä oli historianope semmonen et me tehtiin just kaikkia draamajuttuja ja leikkejä niin. Mä en saa niitä enää ikinä pois.* - - Opiskelija 5. (LO, M.)

Monialaiset oppimiskokonaisuudet nousivat esiin positiivisena asiana. Videopedagogiikka nähtiin menetelmänä, jonka avulla voidaan yhdistää ja integroida toisiinsa mieletön määrä eri oppiaineita ja aihekokonaisuuksia. Myös tutkimukset puoltavat videopedagogiikan mahdollisuuksia integroida oppiaineita toisiinsa. (ks. Schusck & Kearney, 2004.)

Ja siis mää nään tässä niinku päässä semmosen aivan jäätävän ison tuota... Tyyliin otat kaikkia mahdollisia juttuja siihen mukkaan. Että sää niinku äikässä pystyt kirjottaa siihen käsikirjotuksen, kuviksessa sä pystyt harjotteleen sitä editointia, ja jossakin sä voit tehdä lavasteet. Siis niinku hirviä mahdollisuus tehdä tosi isojaakin juttuja. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Yhtenä isona negatiivisena puolena nähtiin se, että videon tuottaminen vaatii opiskelijoiden näkökulmasta paljon aikaa. Haastateltavien keskuudessa nousi myös esiin se, että videoprojektien lopputuotoksiin ollaan harvoin tyytyväisiä.

Plus se vaatii kyl aikaa. Niinku se prosessi vaatii aikaa koska... Mä nyt viime keväänä olin pidemmän sijaisuuden ja annoin vitos-kutosille kameran käteen tabletin käteen että tehään luontodokumentti niin vaik me käytiin ne perusjutut läpi et ne osas niin se kamera jo itessään oli niin semmonen et siin menee käytännössä saa varata yhden tunnin siihen niinku toisten hanureitten ja selkien kuvaamiseen ennen ku päästään ees hommiin. Et se, se on vielä ehkä vähän vieras silleen oppilaillekin niinku työvälineenä eikä vaan semmosena niinku pelleilyvälineenä. Opiskelija 5. (LO, M.)

- - Mutta tota, jotenkin ylipäänsä kaikesta videon hyödyntämisestä opetuksessa tulee mulle aina vaan mieleen semmonen kaoottisuus. Semmonen että hirveesti menee aikaa, mittään ei saaha aikaseksi ja niinku jotenkin semmonen vähän sekavuus ja se lopputulema on vähän semmonen että tulee niitä kökköjä videoita johon kukkaan ei oo oikeen tyytyväinen. Heheh. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Mäkin muistan että me ollaan tehty joskus semmonen animaatio. Siinä oli ehkä haukattu vähän liian iso palanen. Että tehtiin semmonen kuvista koostettu animaatio, että piti liikuttaa aina pikkusen sitä jatkää. Ja sitten kun me oltiin niin pieniä, niin eihän kenelläkään riittänyt se kärsivällisyys siihen että sä niinku liikutat sen millin ja sitten millin ja millin ja millin. Niin se mitä mä siitä muistan oli vaan että se vähän niinku meni sitten tota karille se homma. Että kukkaan ei saanu oikeen mittään kovin hohdokasta settiä loppujen lopuksi. Mutta ainakin koitettiin. Varmaan se opettajakin tajus ettei ehkä tuota kannata uudestaan. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Toisaalta ajankäytön katsottiin olevan suhteellista. Erään opiskelijan mielestä aikaa kyllä löytyy, kun sitä jakaa järkevämmiin. Opiskelija käyttää termiä slapdickailu, jolla hän tarkoittaa sitä, että aikaa kuluu oppilailla tekemiseen, jossa he eivät oikeasti tiedä mitä ovat tekemässä. Aika kuluu niin sanotusti turhaan tekemiseen, vaikka sitä voisi käyttää järkevämminkin.

Siis mä ajattelen samaa et se on käytännössä niinku puolen lukuvuoden projekti melkeen jos sä haluat opetella ja just yhistää vaan mahdollisimman paljon niitä aineita ja ottaa aina viikosta vaikka se tunti kaks. Kyllähän nyt ihan oikeesti joka luokasta jos haluaa panostaa niin löytyy viikko tai kaks siihen. Että mennee niinku semmoseen slapdickailuun helposti viikossa yks kaks tuntia. Tiiäkö se et ei tehä mittään, niinku ei oo sun niinku... Opiskelija 5. (LO, M.)

Ryhmätyötaitojen harjoittelu koettiin selväksi osaksi videopedagogiikkaa, mutta siinä nähtiin myös haasteita. Ryhmänhallinnan nähtiin aiheuttavan opettajalle päänvaivaa. Keskustelussa pohdittiin, miten kuvausryhmässä vaihdetaan rooleja ja miten koko ryhmä pääsee vaikuttamaan yhteiseen työhön ilman suurempia konflikteja. Opiskelija 5 kommentoi asiaa näin:

- - Et siin on se haaste kyl et miten siit saahaan semmonen niinku sosiaalisesti toimiva että kaikki saa osallistua ja vaikuttaa. Mutta että me myös niinku päästään maaliin asti. Että onko se sitten se tapa että tehään kolme kertaa ja ne roolit vaihtuu vai mikä. Mut et jos kaikki saa, koska kaikillahan on eri ideoita ja se on ihan sama kuvataanko me tuolii vai pöytää. Niin mää haluan kuvata sitä näin, sää haluat kuvata sitä noin. Niin sehän siinä on ihan supervaikeeta. Ja vielä lasten kaa kun ne sitten sanoo suoraan että sun idea on ihan tyhmä, mun on parempi. Opiskelija 5. (LO, M.)

Ratkaisuksi tilanteeseen nousi esille opettajan oman huolellisen suunnittelun tärkeys. Videon tuottaminen nähtiin kuitenkin ennen kaikkea ryhmätyönä ja yksilön sosiaalisia taitoja kehittävänä työskentelytapana ja taitona, jota tarvitaan myös tulevaisuudessa. Ryhmätyötaitojen kehittyminen videon tuottamisen avulla nousee esille myös useissa tutkimuksissa. (ks. Hakkarainen, 2007; ks. Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen & Vehkaperä, 2011; ks. myös Schusck & Kearney, 2004.)

Se on hyvä tilaisuus harjotella yhteistyötä ja sosiaalisia taitoja. Ja että jos on ryhmässä monta niin kyllähän siinä pitää jokasen tehdä kompromisseja aina. Ja sitten jos se on sitten vähän pitempi tuotanto et se ei oo vaan... että niinku sillä oikeesti on että halutaan saaha joku aikaseksi, niin suunnittelu. Että siihen on kaikki yhdessä suunnittelee ja siinä sitten tehhään niitä kompromisseja ja sitten jos siihen tehdään niinku oikeesti vaikka käsikirjotus paperille, niin se on heti konkreettinen. Ja sitten joku on vähän niinku sitoutunut siihen. Totta kai se saa elää. Ei se tarkoeta et jos se on tehty niin se tehhään niin, mutta... Opiskelija 8. (ITE, N.)

Ja täähän tarjoaa hirveen hyvän mahdollisuuden just harjotella noita. Ja korostetaan että työelämässäkin sun pittää osata toimia ryhmässä. Se on niinku suoraan semmosta harjotusta. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Viimeiseksi, mutta ei todellakaan vähäisimmäksi negatiiviseksi asiaksi nousi niin sanottu editointimörkö. Editointi nousi keskustelussa esiin vaikeana ja ehkä jopa vaikuttavimpana tekijä-

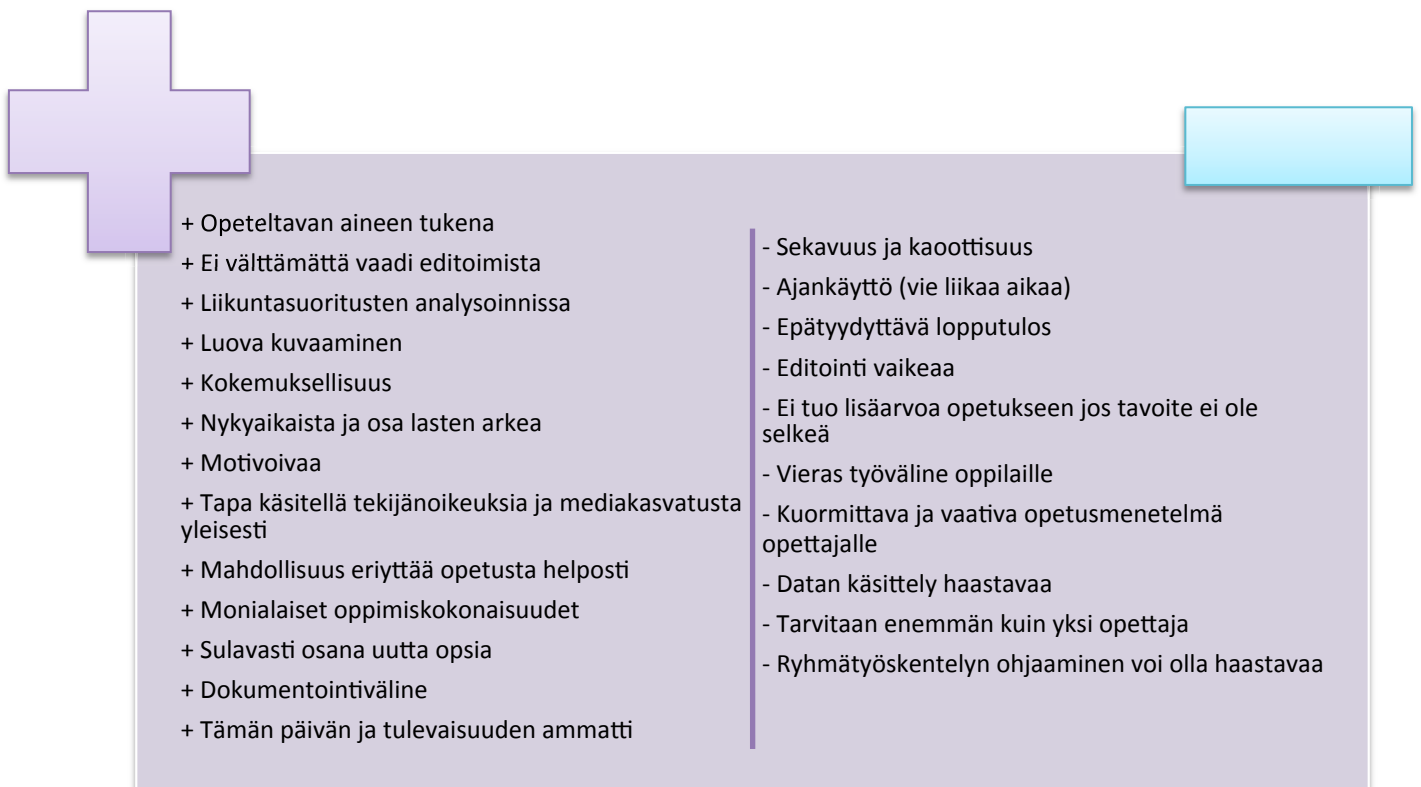
nä siihen, ettei videopedagogiikkaa uskalleta hyödyntää opetuksessa. Opiskelijat kokivat, että jos opettajalla ei ole valmista, omaa osaamista editoimisen suhteen, voi kynnys opettaa videokameran avulla olla liian suuri. Editoinnin katsottiin voivan olevan esteenä myös videokameran käyttämiselle täällä yliopisto-opinnoissa.

Nyt kun sä sanoit ton editointisanan niin toihan on ihan mahoton pommi jos et ite osaa niin et sä voi opettaa sitä yhtään. - - Ja sit vaikka sä osaat niin jos koululla on eri ohjelmistot mitä sä käytät niin sun pitää tuntee tosi niinku jos sä jotain meinaat opettaa niin sunhan pitää tuntea todella hyvin se ohjelmisto että sä pystyt auttaan toista. Varsinkin sitten kun kaikki tekee erillä lailla asiat ja nois voi tehdä mones järjestykses asioita. Joku tekee ihan erillä lailla kun mä edioitin ja et et se on... Toi on vaikee, ehkä vaikein osuus. Että kuvaaminen, kuitenkin jokainen jollain tasolla nykypäivänä on kuvannut jotain ja ymmärtää mutta editoiminen on varmasti haastavaa.

- - Niin on se aika korkea kynnys (hyödyntää yliopisto-opinnoissa) jos sulla ei oo omaa kameraa etkä oo ikinä editoinut mitään eikä oo muutenkaan oikeen tiedä mitä tehdä. -

- Opiskelija 5. (LO, M.)

Kuvio 3. Positiiviset ja negatiiviset tekijät videon tuottamisessa opetusmenetelmänä



Tekijänoikeudelliset asiat, mediakasvatus ja mediakriittisyys nousivat esille haastattelun aikana useaan kertaan ja ne liitettiin vahvasti videopedagogiikkaan. Koettiin, että erityisen tärkeää lapsille olisi videon tuottamisen ohessa ja avulla valistaa, mitä ja milloin saa kuvata, ja mitä nettiin ylipäänsä kannattaa ladata.

Ja mitä saa kuvata. Sekin on mun mielestä aika. Kun puhutaan videokameran käytöstä ja muuta. Kun kaikilla nykyään on semmonen väline jolla pystyy niinku tallentaan liveä, jakkaa nettiin rajattomasti tavaraa niin tota vähän se että mitä kannattaa sinne laittaa ja mitä sitten ei taas saa laittaa ja vähän sitä moraalipuoltakin siinä sitten. Opiskelija 4. (Taika, M.)

Niin mediakasvatusta siinä samalla sitten. Opiskelija 4. (Taika, M.)

Ja sit mun mielestä... No Opiskelija 8 mainitti aikasemmin niistä tietosuojajuttuista ja näistä. Mutta sekin että jos vähän niinku opettajat paneutuis enemmän tähän video-maailmaan kaikkiin YouTubeen ja siis... Ne tietää että lapset kattoo kaikkea vloggaajia ja näin. Niin ehkä ne pikkusen ymmärtäis enemmän niitä lapsia plus sitten ne ymmärtäis että miksi oikeesti kannattaa käyä nämä kaikki tietosuoja-asiat läpi että ne on oikeestikki aika tärkeitä, aika tärkeitä asioita. Että kun sun on niin helppo jossakin ottaa vaan kameran esille ja kuvata. Ja lapsi ei välttämättä tajua sitä, että mitä se saa kuvata ja mitä ei. Niin se pitäis mun mielestä alottaa jo todella aikasessa vaiheessa. Se että mitä sä saat kuvata, mihin sä saat sitä laittaa ja ketä sä saat kuvata. Koska välillä tuntuu että kenelläkkään ei oo minkäänäkösiä estoja siihen. Ne vaan ottaa sen kameran ja kuvvaa. Opiskelija 7. (ITE, M.)

YouTubeen saattaa ladata jotain ihan ihme shaibaa ja ei ymmärrä että mitä se tarkoittaa kun sinne lataa. (Just näin! Opiskelija 7. (ITE, M.)) Snäppiin just, ihan mitä vaan. Sit se on siellä eikä sitä saa kukaan sieltä enää pois. Opiskelija 5. (LO, M.)

Mutta aika monilla lapsilla niinku on omiakin kanavia. Että onko ne sitten että ne ite juttelee siinä tai että ne pellaa. Mutta sekin on musta aika mielenkiintosta. Opiskelija 8 (ITE, N.)

Samalla keskustelussa esiintyi lasten omat YouTube -kanavat ja se, miten myös opettajan olisi hyvä yrittää pysyä mukana lasten kulttuurissa ja siinä, mikä milloinkin on lasten keskuudessa pinnalla. YouTube oli ainoa videonjakopalvelu, joka nousi keskustelussa esille. You-

Tube nähtiin myös paikkana, josta opettaja voi hankkia omaa tietotaitoaan helposti esimerkiksi juuri editoimiseen.

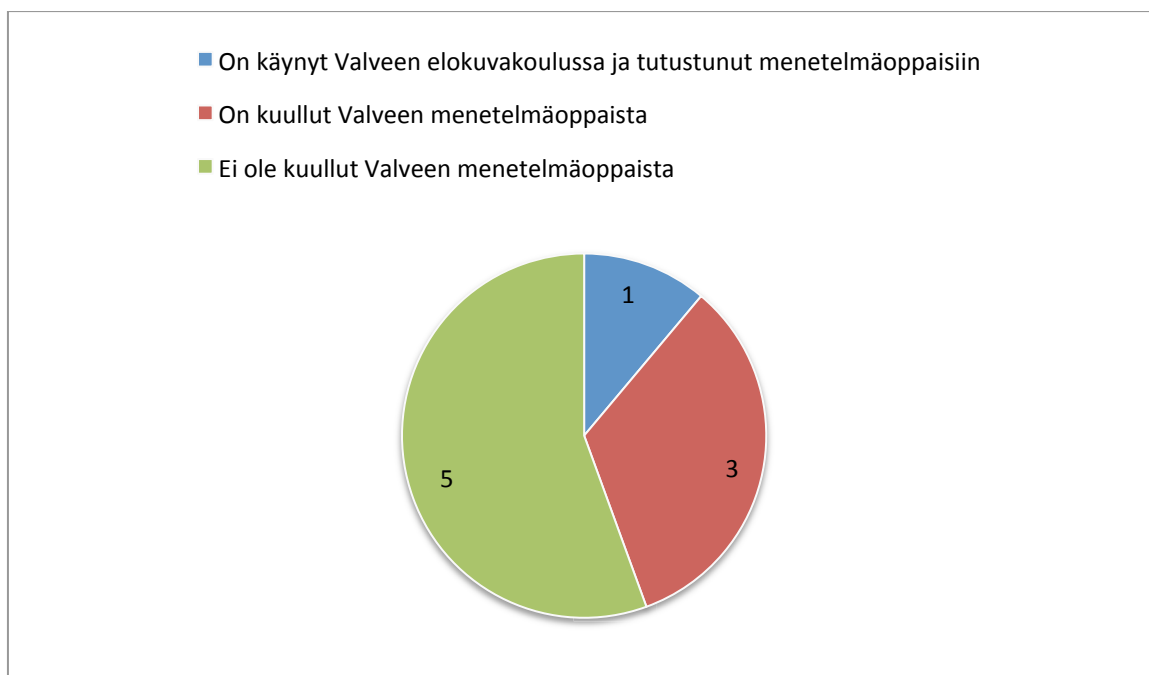
4.1.3 Valveen elokuvakoulu ja menetelmäoppaat opiskelijoiden näkökulmasta

Oulussa Valveen elokuvakoulussa on kehitetty nimenomaan perusopetukseen soveltuvia videopedagogisia opetusmenetelmiä. Verkosta löytyy oppimateriaaleja niin elokuvan, editoimisen kuin animaationkin käyttämiseen ja soveltamiseen kouluissa. (Valveen elokuvakoulu, 2018.) Kun kysyttiin nimeltä Valveella kehitettyjä menetelmiä, vain yksi haastateltavista osasi nimetä suoraan Taikalamppumenetelmän. Opiskelija 5 kertoi käyneensä Valveella elokuvapajalla. Lisäksi kaksi muuta haastateltavaa, opiskelijat 4 ja 6 kertoivat kuulleensa Valveen elokuvakerhoista ja menetelmäoppaista. Opiskelija 4 oli kuullut Valveen menetelmäoppaista taide- ja taitokasvatuspainotuksen kurssilta. Kuitenkin 5 haastateltavaa ei maininnut kuulleensa Valveen oppaista ennen tätä haastattelua.

Okei, mä en oo ikinä kuullut. En osais sanoa mitään. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Siis olis ihan mieletöntä jos meille olis kerrottu ja oikeesti opetettu noita juttuja. Opiskelija 3. (LO, N.)

Kuvio 4. Opiskelijoiden ennakkotiedot Valveen menetelmäoppaista



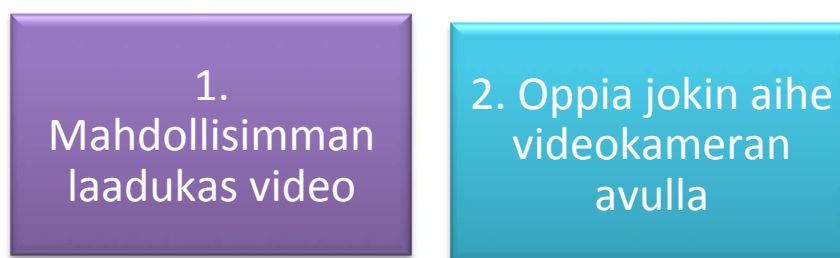
4.1.4 Tavoitteen merkitys videopedagogiikan taustalla opiskelijoiden näkökulmasta

Mut siinähan on justiinsa hirveen merkittävä ero, että tavallaan onks se niinku video-pedagoginen juttu se että se niinku video on videon näkökulmasta semmosen luovuuden näkökulmasta ja se on mun mielestä hyvä. Vai onko vaan niinku tavallaan vaan... (Opiskelija 1: työväline, niin.) työväline tukemaan sitä äikkää, liikuntaa mitä vaan, et onks se tavallaan se (Opiskelija 1: suoriutumista.) niinku lopputulos ihan sama koska se matka sinne on tärkeempi. Niin sekinhan on aika merkittävä juttu sitten. Opiskelija 5. (LO, M.)

Tavoitteen määrittäminen auttaa suunnittelemaan ja arvioimaan kaikkea työskentelyä. Joskus tehtävällä voi olla useampia tavoitteita, kun taas joskus projektin päämäärä sulkee useimmat tavoitteet pois. Jos esimerkiksi videon tuottamisen ensisijaisena tavoitteena on havainnoida ympäristöä tai harjoitella vuorovaikutustaitoja, ei lopputulos välttämättä sovellu kovin hyvin tiedon välittämiseen. Vaikka videokuvaaminen sisältää aina itseilmaisua, sekä oppilaiden että opettajan on hyvä tietää, milloin sen edelle menee jokin muu tavoite. Joskus asetettu tavoite ei täysin toteudu, mutta sen sijaan on voinut toteutua toinen, yhtä tärkeä prosessi jota opettajana ei sovi sivuuttaa. (Kiesiläinen & Nevala, 2011.)

Samoja ajatuksia tavoitteen asettamisesta videokuvaamisen taustalle esiintyi myös haastateltavien puheessa. Tavoite videon tuottamisen taustalle määritettiin kahdella tavalla: Tavoitteeksi määritettiin se, että videon tuottamisen tavoitteena on mahdollisimman laadukkaan videon tuottaminen. Silloin keskitytään kuvakulmiin, kameran käyttämiseen ja editoimiseen. Toisena tavoitteena oli se, että videokamera toimii kynän tavoin, jolloin tavoitteena on jonkin aiheen oppiminen videokamera työvälineenä. Silloin laadukas video ei ole projektin ensisijainen tavoite, vaan päämääränä on oppia jokin käsiteltävänä oleva aihe mahdollisimman hyvin.

Kuvio 5. Videon tuottamisen kaksi tavoitetta opiskelijoiden näkökulmasta



Suoraan haastateltavien puheesta poimittuna tavoite videopedagogiikan takana esiintyi keskustelussa useasti. Koettiin myös, että tavoite videon tekemisen taustalla tuo lisäarvoa oppimiselle. Tavoite nousi esiin yhtenä tärkeimpänä tekijänä videopedagogiikkaa harjoitettaessa lasten ja nuorten kanssa.

- - *Että ei oo vaan silleen että annetaan pädi kouraan että kuvatkaa jotaki. Et siinä tavallaan olis joku semmonen tavote että ottakaa siihen nyt joku lähikuva ja jotaki semmosta.* Opiskelija 4. (Taika, M.)

- - *Niin sekin on mun mielestä todella tärkeätä miettiä niinku opetuksessa. Et siitä saa oikeesti jotain niinku lisäarvoa oppilaille. Ja itse et se ei... Okei meillä on video, check-list on niinku täytetty.* Opiskelija 2. (ITE, N.)

Se on ehkä sellanen asia mitä pitää niinku oikeesti jonkun verran tehdä niinku valmistusta etukäteen ja itte kans niinku miettiä että miten. Ja just se että niinku miksi. Että ei oo vaan just se tehään nyt jotain videoita mut oikeesti et siellä on se niinku pointti. Opiskelija 2. (ITE, N.)

Mut se pitää olla hirveen selkee kun alotetaan että onko se nyt se tavote et se on se video niinku hyvä, vai onko se tavote että se, se video vaan auttaa jotain opeteltavaa aihetta. Et sehän on ihan hirveen merkittävä, et onks se video nyt vaan sivutuote joka auttaa siihen ymppiin tai äikkään, vai onks se nyt se video mitä me harjotellaan. - - Opiskelija 5. (LO, M.)

Myös opetuksen sisällöllä koettiin olevan merkitystä videopedagogiikan taustalla. Kun keskustelussa esiintyi kameran käyttö ja se, miten esimerkiksi kameran liikkeellä voi lisätä tilan tuntua kohtaukseen, nousi opetuksen sisältö rooliin tavoitetta pohdittaessa. Juuri nimenomaan videon tuottamisen harjoitteleminen itse tavoitteena koettiin eniten videopedagogiikaksi. Tässä keskustelua aiheesta.

- - *Kun just niinku sä sanoit niin tavallaan jos sulla on semmosia taitoja että miten kannattaa leikata joku tai jotain just miten kameran liikkeellä voi muodostaa tilaa, tai miten tilan saa suuremmaks pienemmäks tai miten niinku se näkymä isonee tai pienee niin niillä saa jo kikkailtua sitä sen laatua ihan eri tasoseksi kun sillä et vaan niinku antaa kameran ja sit kaikki just niinku sanoit että nyt päättömästi pyörä ja kuvaa.* Opiskelija 5. (LO, M.)

Mm. Ja siinä alkaa oleen enemmän niinku sisältöä että tuo alko kuulostaa jo semmoselta niinku oikeesti pedagogiselta niinku toiminnalta. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Kyllä. Ja nimenomaan niinku sitä videota kohden. Opiskelija 5. (LO, M.)

Niin. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

4.1.5 Videon tuottaminen, tulevaisuuden taito

Videon tuottaminen ja digitaalinen sisällöntuotanto on osa lasten arkipäivää. (Daley, 2003.) Näin ajattelevat myös maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Videon tuottaminen nähdään motivoivana opetusmenetelmänä juuri sen takia, että se on niin iso osa lasten arkea. Opiskelijoiden mielestä videon tuottamista olisi nykyaikaista käyttää opetuksessa.

Mutta mää uskosin, että ois aika motivoivaa tosi monelle oppilaalle oppimisen tukena koska niin moni kuitenkin kattoo jotakin videoita ja kattoo jotakin tubettajia että se on niinku semmonen... Tai että semmonen on koko ajan niinku läsnä niitten arjessa. Että jos sitä niinku oikeesti osais hyödyntää. Opiskelija 8. (ITE, N.)

Tulevaisuuskasvatus tarkoittaa oppilaiden valmiutta ymmärtää menneisyyttä ja pohtia tulevaisuutta. Se antaa oppilaille valmiuden kohdata millainen tulevaisuus tahansa ja vaikuttaa nykyhetkessä tehtävien valintojen avulla tulevaisuuden muotoutumiseen. Tulevaisuuden taitoja ovat esimerkiksi yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot, luovuus ja tulevaisuuden ajattelemisen taidot. (Halinen & Järvinen, 2007.) Tulevaisuuskasvatus -termi nousi esiin myös haastattelun aikana. Videot ja videon tuottaminen liitettiin vahvasti tulevaisuuden taitoihin joko suoraan tai välillisesti. Tulevaisuuskasvatuksen yhteydessä painotettiin sitä, miten merkittäviä nykymediat ovat etenkin lasten ja nuorten keskuudessa. Tässä suora lainaus eräältä opiskelijalta:

Ja sit se mistä Opiskelija 7 sano että kun, et ennen on ollut niinku sanomalehdet ja 60-luvulla TV ja nykyään me ei ehkä ees välttämättä ymmärretä näitten uusien medioitten niinku merkittävyyttä. Että siks niinku ihan jonku tulevaisuuskasvatuksenki kannalta että sinne alettais niinku tuottamaan niinku järkevämpääkin sisältöä kun jotakin vaa-tekaapin sisältöä tai jotakin näitä niinku vlogeja joissa ei välttämättä sanota mitään kauheen järkevää. Niin se on kauheen laajentuva bisnes. Opiskelija 6. (LO, M.)

Kuvio 6. Videon tuottamisen mahdollisuuksia tulevaisuudessa opiskelijoiden näkökulmasta



Taulukon spekulointi videon tuottamisen tulevaisuudennäkymistä saa miettimään, miten muutamme opetustamme tulevaisuuden taitoja tukevaksi videon tuottamisen saralla. Keskustelua heräsi siitä, miten kuka tahansa pystyy nykypäivänä tuottamaan laadukasta videota ja tienamaan sillä elantonsa. Monelle harrastus on muuttunut ammatiksi. Erään haastateltavan mukaan YouTubesta löytyy valtava määrä ihmisiä, jotka pystyvät tuottamaan elokuvatasoista materiaalia kaikkien saataville.

Ja sit just nykyään YouTubesta löytyy satamiljoonaatsiljoonaa tyyppiä joka tuottaa niinku elokuvatasosta käytännössä niinku edittiä ja muita että niinku on... se on niinku niin semmosta, että kun se on saatavilla jos sulla on vaan paloa ja toki vähän pätäkää et sä voit laittaa semmoset vehkeet mutta lähtökohtasesti kuka vaan pystyy kotona tekemään nykypäivänä aivan uskomatonta tavaraa ja tuottamaan. Opiskelija 5. (LO, M.)

Ja uusi ammattiryhmä tubettajat on tullut. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Keskustelu jatkui ammatteihin ja erityisesti siihen, miten videon tuottamisen taitoa ei voida väheksyä. Videon tuottaminen on halventunut, helpottunut ja tullut siten kaikkien saataville. Opiskelijat katsoivat videon tuottamisen olevan tulevaisuuden taito, joka olisi hyvä huomioida jo koulussa. Opettajan on ymmärrettävä, että on olemassa erilaisia uravaihtoehtoja erilaisille ihmisille. Tässä kahden opiskelijan ajatuksia asiasta:

Ja varmasti semmoset tiiäköö freelanceri tyypit jotka jossain YouTubessa edustaa jotain brändiä. Niinku siis tavallaan nykypäivänä on niinku mun mielestä semmosia mitä ei niinku koulussa täälläkään ymmärretä lapsille kertoa. Kun onhan niinku uramahollisuuksia ihan tsiljoona ja ihan erilaisii mitä meillekin on kerrottu. Meille on sanottu että voi olla postimies, palomies tai astronautti (Opettaja, hahah! Opiskelija 1. (Tekno, N.)) niin sää voit, sää voit oikeesti ostaa tuhannella eurolla jonku dronen, hyvän kameran, editointitietokoneen. Nää oot vaan tosi luova ja mielenkiintoinen tyyppi niin nää voit niinku tehdä ihan mitä vaan elämällä. Toki ei nyt ketään kannata semmoseen suuntaan potkia, koska se on niinku vaan pisara meressä. Mutta siis tavallaan et niinku ei niitä taitoja voi sivuuttaa kun se on vaan nyky-yhteiskuntaa et niinku tuommoset tyypit kiinnostaa brändää erilaisia yrityksiä ja mainosten tekeminen ja somemarkkinointia ja semmosia paikkoja on ihan hulluna. Opiskelija 5. (LO, M.)

Ja videohaastattelu on hyvin yleinen missä tahansa työnhakuprosessissa. - - Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Mut siis just joku somemarkkinointi, niin sinne vaaditaan ihan valtavaa määrää teki-jöitä joilla on taitoja tehdä lyhyitä videoita, ovelii, nokkelii, luovii videoita, valokuvii, kaikkii semmosta. Opiskelija 5. (LO, M.)

Yhtenä isoimpana tulevaisuuden taitona opettajaopiskelijoiden näkökulmasta nousi esiin mediakriittisyys. Mediakriittisyys ja medialukutaito katsottiin videopedagogiikkaan vahvasti kuuluvaksi. Videon tuottaminen katsottiin myös välineeksi, jonka avulla mediakasvatuksellisia näkökulmia olisi mahdollista opettaa. Kuva- ja videomanipulaatioista puhuttiin paljon sekä siitä, miten lasten olisi tärkeä nykypäivänä ymmärtää, ettei kaikki mitä nähdään netissä ole välttämättä totta. Aiheen tärkeydestä kertoi se, että tämä keskustelu herätti lähes jokaisen haastateltavan osallistumaan keskusteluun.

Ja just se kriittisyys, koska sitä materiaalia on nykyään niin valtava määrä saatavilla. Pikkulapsilla on taskussa maailman kaikki mediat suoraan. Niin et ymmärtää et vaik-

ka sä näät liikkuvankin kuvan niin tänä päivänä se, se on tosi helppo niinku manipuloida sitä kuvaa et se voi näyttää et joku ampuu tai joku lyö tai joku on jossain, mutta se ei välttämättä oo totta, et sitä ei välttämättä oo ees tapahtunut. - - Opiskelija 5. (LO, M.)

Mutta tuo oli tosi hyvä Opiskelija 5 minkä nostit esille tuon niinku et kuinka se on että sitä (kuvaa ja videota) voidaan manipuloida niin helposti ja jotenkin se kriittisyys niinku. Ehkä en tiedä koskeeks se tätä videopedagogiikan ehkä tämmöistä sisällöllisen-pää pedagogiikan tarkotusta melkeen enemmän. Mutta se on liitoksissa niin vahvasti siihen että sitten taas toisaalta ne oppilaat kun ne ite tekkee sen. Ja ne vois vaikka itekin harjotella miten ne voi manipuloida. Niin niin sit kyllä sitä vaan itse tekemällä opitaan parhaiten. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Mediakasvatuksellisen puolen lisäksi video nähtiin voimakkaana keinona vaikuttaa. Keskustelu siirtyi melko syvälliseen keskusteluun siitä, millainen voima videolla on nykypäivän yhteiskunnassa. Video on jokaisen vaikuttajan väline ja jopa julkisuuden henkilöt saattavat siirtää julkisuuskuvansa YouTubeen. (ks esim. Will Smith YouTubessa.) Yleinen näkemys opiskelijoiden keskuudessa oli se, että video voi olla opetusvälineen lisäksi valtavan voimakas poliittinen ase sekä hyvässä että pahassa.

Teema 2. Minkälaisia valmiuksia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa videopedagogiikkaan luokanopettajakoulutuksestaan?

Tämän teeman alla käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia siitä, miten he ovat kokeneet saaneensa valmiuksia videopedagogiikan hyödyntämiseen omasta koulutuksestaan Oulun yliopistosta. Ensiksi keskitytään siihen, missä ja miten videopedagogiikka on näkynyt Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Lopuksi selvitetään, millaisia ajatuksia ja tunteita luokanopettajaopiskelijoilla on ollut silloin, kun videoita on päästy opinnoissa tekemään.

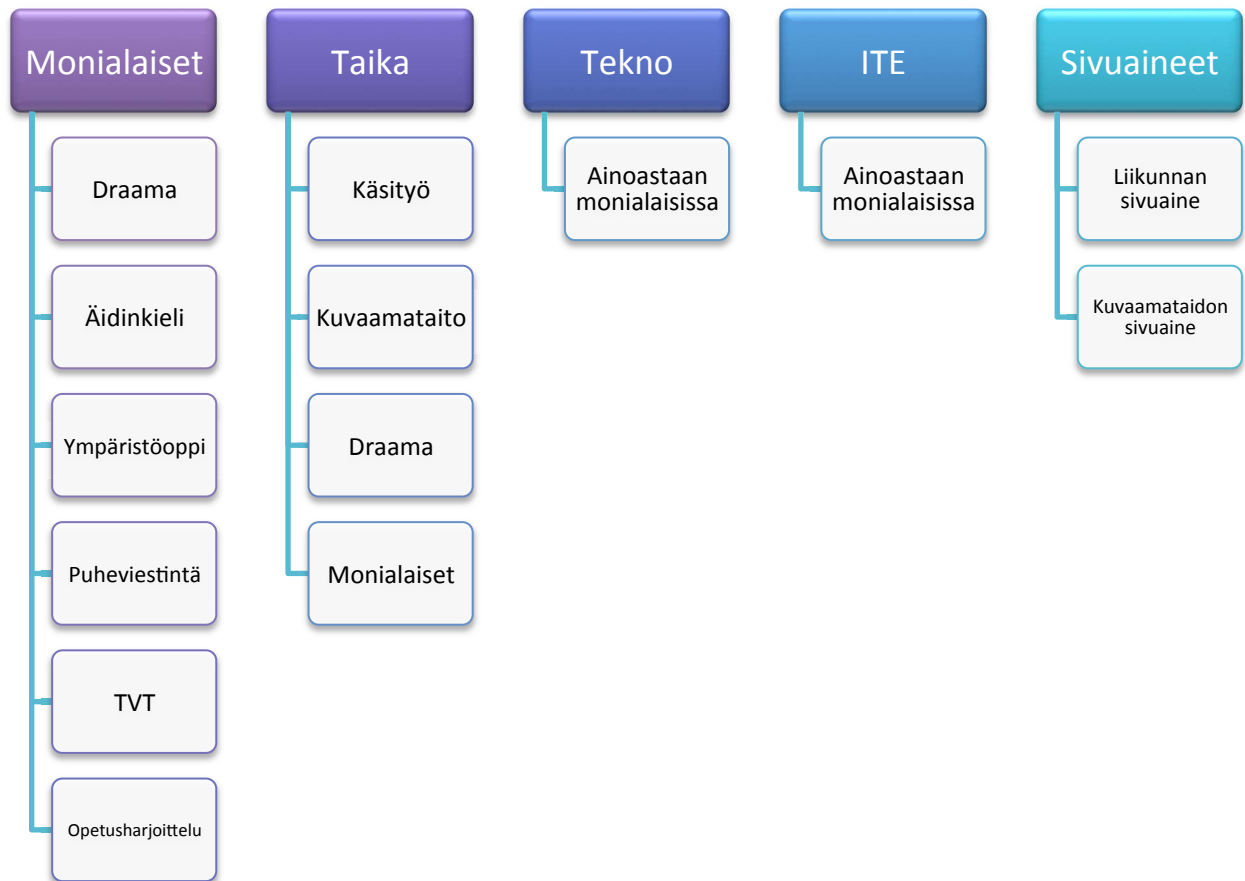
4.1.6 Videopedagogiikka Oulun luokanopettajaopinnoissa

No se kertoo just se että tää oli ensimmäinen kerta varmaan kun kuulin sanat video, pedagogiikka. - - Opiskelija 2. (ITE, N.)

Tämä haastattelu on antanut aika hyvän... Opiskelija 7. (ITE, M.)

Joo! Hahahah! Mä veikkaan että tähän kysymykseen pitää mennä niinku, kelata vähän taaksepäin että muutamia kohtia. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Kuvio 7. Missä videon tuottaminen on näkynyt luokanopettajakoulutuksessa Oulun yliopistossa painotuksittain



Ensimmäiset kurssit, missä opiskelijat muistivat päässeensä hyödyntämään videon tuottamista olivat monialaisten opintojen kursseja. Kuvaamataidon kurssilla oli päästy tekemään animaatioita, draaman kurssilla oli kuvattu näytelmiä, äidinkielessä oli lähdetty kuvaamaan ulos maastoon ja ympäristöopissa oli tehty video liikenneturvallisuudesta. Lisäksi puheviestinnän kurssilla osa kurssilaisista oli kuvannut videokameralla kurssin tavoitteet, ja tieto- ja viestintätekniikan eli TVT:n kurssilla oli päästy hyödyntämään tablettia kuvaamiseen. Muu video-pedagoginen toiminta oli tapahtunut taide- ja taitokasvatuspainotteisen (taika) luokanopettajakoulutuksen omilla kursseilla, sekä liikunnan ja kuvaamataidon sivuaineissa. Liikunnan sivuaineessa videokameraa oli hyödynnetty liikuntasuoritusten analysoinnissa. Kuvaamataidon sivuaineessa oli tehty lyhytelokuvia. Lisäksi yksi opiskelijoista oli päässyt harjoittelemaan videon tuottamista lasten kanssa koulutyöskentelyjaksolla eli opetusharjoittelussa.

Opiskelijoiden yleinen käsitys videon tuottamisesta on se, että Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus tarjoaa mahdollisuuksia hyödyntää videokameraa opinnoissa, mutta siihen on itse tartuttava. Varsinaisesti videon tuottamista, esimerkiksi kuvakulmia ja kameran yleistä käyttöä ei opeteta muuta kuin kuvaamataidon sivuaineen kurssilla, sekä jollakin taikan kurssilla. Opiskelija 4 ei tarkasti muistanut mikä taikan kurssi oli kyseessä. Muuten videon tuottaminen on ujutettu monialaisiin opintoihin vaihtoehtoisena tapana suorittaa kurssin työ.

Ja se on ehkä niinku ujutettuna noihin... Tolleen pienissä palasissa silleen et sitä ei ooes jossain ees missään oikein nostettu pöydälle. Että tämmönen niinku videopedagogiikka tai tai ylipäänsä jotenki sitä sen videon ehkä tarkotusta tai semmosta niinku jotakin siitä olis keskusteltu syvällisemmin et se on vaan niinku tullut... On tarjottu mahdollisuutena että voi tehdä, mutta missään ei oo oikeen niinku nostettu sitä asiaa niinku pöydälle, että käsitelty. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

Niin ja sit se on ehkä johtanut siihen, että ne on jäänyt vaan irrallisiksi eikä niitä oo oikeen tarvinnut just kattoa vaikka jälkeempäin tai sä et oo tarvinnut sitä. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Oma kiinnostus videon tuottamista kohtaan nousi kynnyskysymykseksi siihen, valitseeko opiskelija videon työskentelytavakseen. Opiskelijoiden mielestä vain ne valitsevat työskentelytavakseen videon tuottamisen, jotka ovat kiinnostuneita aiheesta ja joilla on jo valmiiksi omaa osaamista esimerkiksi editoimisesta. Työtavaksi valikoituu yliopistossa usein jokin muu kuin videon tuottaminen, koska työmäärän koetaan kasvavan liian suureksi jos työskentelytavaksi otetaan itselle vieras metodi. Jos Oulun yliopiston luokanopettajaopinnoissa haluaa tuottaa videoita siihen annetaan mahdollisuus, mutta opiskelijalta täytyy silloin löytyä omaa kiinnostusta ja tietotaitoa valita kyseinen reitti.

Ja sillonhan ne valitsee ne jotka just on kiinnostuneita ja joilla todennäköisesti on jo niitä taitoja. Jos se on just semmonen että voit tehdä jos haluat. Niin on se aika korkea kynnys jos sulla ei oo omaa kameraa etkä oo ikinä editoinut mitään eikä oo muutenkaan oikeen tiedä mitä tehdä. Niin en mää tiedä kuinka moni kaikkien muitten opintojen päälle on silleen et mä nyt kuitenkin lähen kokeilemaan että miten tässä kävis. Niin onhan se nyt niin paljon helpompi vaan sitten valita se työtap joka on sulle tuttu ja helppo. Opiskelija 5. (LO, M.)

- - *Et silleen on ollut niinku, mahollisuuksia on ollut silleen kyllä tehdä. Mut ehkä se silti on aika monella jäänyt silleen pois. Sen takia varmaan koska ei oo silleen viittinyt tai ei oo niinku, ei oo kokeillut sitä tai aatellut et on vähän liian jotenkin iso työmaa sitten.* Opiskelija 4. (Taika, M.)

Itse videokuvaamisen harjoitteluun ei kursseilla oltu juurikaan paneuduttu. Opiskelijat kokivat, ettei heidän opinnoissaan videon tuottamisen taustalta löydy pedagogiikkaa. Tässä pätkä opiskelijoiden keskustelua aiheesta:

Mm, mut siis kaikki on mun mielestä ollut se että padi eteen, paina rec, kuvaa, that's it. Et niinku ei se... Opiskelija 5. (LO, M.)

Onko tää kovin onnistunutta videopedagogiikka? Että kukkaan ei muista mitään. (Muut: Mmmm!) Opiskelija 7. (ITE, M.)

Niin mun mielestä toi ei oo vaan niinku... Pedagogiikka on kuitenkin sanana jo niinku, kertoo että siinä pitäis oppii jotakin ja olla jotain semmosta niinku tavallaan korkeempaa ajatusta takana. Niin jos sulla on, annetaan tabletti käteen niin apinakin osaa nykypäivänä painaa... kaksvuotiaat osaa käyttää padia silleen et ne painaa rec:ä ja kuvaa seinää. Opiskelija 5. (LO, M.)

Ja mun mielestä niinku missään tavallaan... Missä oikeesti opetettais että miten tehdään niinku videota tavallaan? Niinku et siitä tulis oikeesti hyvä jos niinku editointia ja tällasta. Niin en muista yhtään sellasta. Opiskelija 2. (ITE, N.)

Työkalut videon avulla opettamiseen ovat jääneet opiskelijoiden mukaan valitettavan vähäiselle. Videokameraa on päästy kyllä käyttämään, mutta sen käyttöaste on jäänyt yksipuoliseksi eikä sen opetushyödyistä ole saatu kaikkea irti. Opetusta kritisoidaan videopedagogiikan osalta sen takia, että vaikka mahdollisuuksia annetaan, ei varsinaista opetusta aiheesta ole. Opiskelijat kokevat, että videopedagogiikan hyödyntäminen tulevaisuuden työssä saattaa olla vaikeaa kun kokemusta siitä ei ole saatu opinnoista.

Ehkä yleisesti niinku itellä tulee kanssa mieleen niinku että apua. Toisaalta jotenkin tuntuu että tosi sinänsä niinku uus aihe (videopedagogiikka) tai jotenkin niinku joo jonkin verran just käyttänyt tällasta mutta jotenkin sit jos sitä pitäis lähteä opettamaan niin jotenkin tosi vähän mun mielestä niinku työkaluja tullut tavallaan että. Miten just tavallaan niinku hyödyllisesti käyttää et siitä olis oikeesti jotain niinku hyötyä. Se olis just semmos-

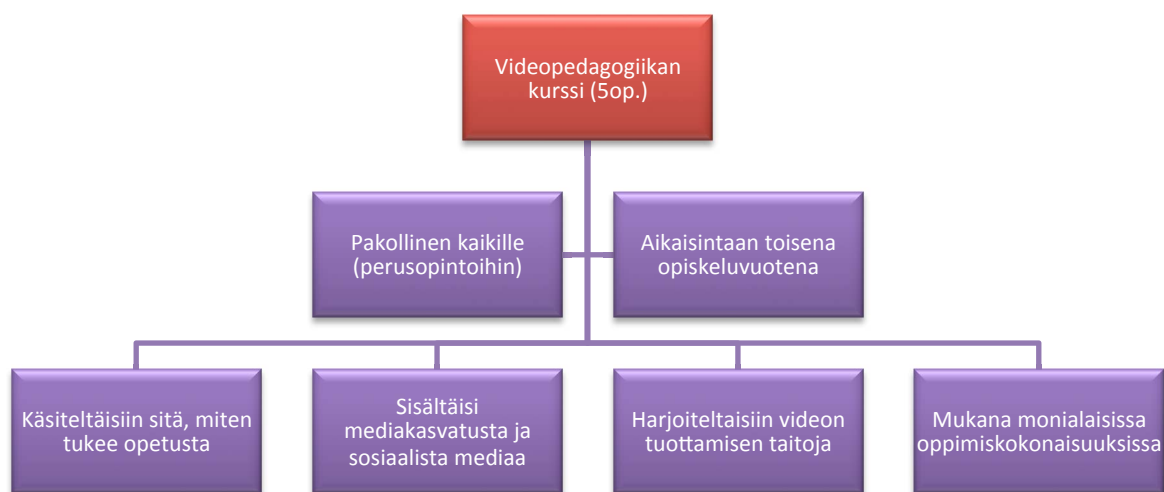
ta luovaa prosessia ja sellasta. Niin se on jotenkin tosi vähällä mun mielestä. Opiskelija 2. (Tekno, N.)

Mutta tos tullaan just siihen, että kun ei täällä silleen opeteta sitä, niin jos sä et oo ite omalla ajalla hankkinut sitä tietotaitoa, niin jos sulla ei oo... Jos et ite osaa tälleen kärjistyksi, niin tosi vaikee on opettaa sitä asiaa muille. Opiskelija 5. (LO, M.)

Teema 3. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutustaan videopedagogiikan osalta?

Lissää! Siirryttäis sieltä 90-luvulta 2000-luvulle ja aloitettais niinku siitä. Opiskelija 7. (ITE, M.)

Kuvio 8. Miten videopedagogiikan pitäisit opiskelijoiden mielestä näkyä luokanopettajaopinnoissa?



Luokanopettajaopiskelijat kritisoivat sitä, että videopedagogiikkaa ei ole aiheena nostettu niin sanotusti pöydälle heidän opinnoissaan. Opiskelijat haluaisivat kurssin, jolla käytäisiin konkreettisesti läpi, mitä kaikkea videopedagogiikka voi olla ja mitä se vaatii.

- - 5 opintopisteen kokonaisuus, että joku media-video-valokuvaus hieno otsikko siihen, että miten... Et ne tukee kaikkea opetusta. - - Niinku kylhän siin luulis et ehtis jo

aika paljon käyä enemmän läpi ja se olis niin tätä päivää. Että aika hassua että siihen ei löydy 5 opintopistettä, mutta sitten moneen muuhun löytyy. Opiskelija 5. (LO, M.)

Sosiaalinen media nousi esille asiana, joka voisi kuulua samaan opintokokonaisuuteen. ”Some” nähtiin arkipäiväisenä asiana, joka opettajan olisi hyvä tiedostaa opetuksessaan.

Mutta kyllähän nyt niinku sinne just perusopintoihin pitäis saada joku tommonen kokonaisuus joka käsittelee. Sit siinä vois käsitellä samassa somee ja muuta. - - Varmaan suurin osa käyttää niin ne on niinku jokapäiväisessä arjessa mukana opettajana. Et siel tapahtuu kiusaamista, hyvii juttui, huonoj juttui. Niin kaikki tommonen pitäis niinku nitoo johonki semmosen yhen paketin alle et niinku kaikkien pitäis olla tietosia niistä. Opiskelija 5. (LO, M.)

Puheenaiheeksi nousi myös monialaiset opinnot yleisesti. Opettajilta haluttaisiin tiiviimpää yhteistyötä opetusta suunniteltaessa. Esimerkiksi otettiin videopedagogiikka. Erään opiskelijan mielestä videopedagogiikan eri osa-alueita voisi jakaa monialaisiin opintoihin siten, että kursseilla käsiteltäisiin videopedagogiikkaa osissa ja siten videopedagogiikasta muodostuisi järkevä kokonaisuus eikä se olisi vain vaihtoehtoinen irralliseksi jäänyt tapa tuottaa kurssille vaadittava työ. Monialaiset oppimiskokonaisuudet puhuttivat opiskelijoita ja myös niihin pitäisi heidän mukaansa liittää videon tuottamista. Yleisesti voisi sanoa, että opiskelijoiden mielestä luokanopettajaopintojen kurssit pitäisi koota selkeämmin kokonaisuuksiksi keskenään eikä niin, että opiskellaan irrallisia asioita joita ei sitten osata liittää toisiinsa.

Että niinku mun mielestä yleisestikin niissä monialaisissa opinnoissa niin pitäis tehdä niitten opetuksen järjestäjien tosi tiivistä yhteistyötä, koska niin niin, tää just tää pointti että monessa on niinku heitetty vaan se että: no voi käyttää videota tai näin. Että tää videopedagogiikka vois olla yks semmonen aihe joka ois heillä yhteisesti että no, tolla kurssilla sitten katottas vaikka tuota kautta ja näin. Ei se määritä sitä sen kurssin järjestäjän niinku sinänsä... Ei se välttämättä määritä sitä opetusta ees paljoa mutta se että se (videopedagogiikka) tulis käsitellyksi. Opiskelija 1. (Tekno, N.)

No siis se mitä Opiskelija 1 sano, et pitäis nimenomaan monialasissa tehdä enemmän sitä yhteistyötä. Niin just se, että täällä pitäis siirtyä siihen, että se miten meille opetetaan niin pitäis olla malli sille, että miten meidän sitten pitää myös opettaa. Että jos me nyt käydään niinku tosi paljon erillisiä asioita erillisissä paikoissa läpi... (Ja välillä vähän toistamiseen... Opiskelija 1. (Tekno, N.)) Niin, mutta meille kuitenkin jankataan

koko ajan, että teidän pitää sitten luoda tällöisiä monialasia oppimiskokonaisuuksia, mutta ei me nähä sitä. Niin sehän avais nimenomaan just aivan mahtavan mahdollisuuden sille, että ne kaikki keskustelis keskenään. Ne sopis että tehään näitä juttuja silleen niinku yhdistetysti jotta oppilaat sitten vois myös tajuta että hei, nämähän kaikki liittyy toisiinsa ja me tehtiin tässä tällönen yks iso juttu. Ja se videopedagogiikka vois nimenomaan... Kun sekin on aika semmonen laaja juttu mitä sä voit käyttää monessa asiassa. Niin erittäin hyvä tapa niinku toteuttaa sitä mun mielestä. Opiskelija 7. (ITE, M.)

4.1.7 Videon tuottamisen merkittävyys opetusmenetelmänä opiskelijoiden näkökulmasta

Yleisesti videon tuottamista pidettiin tärkeänä työvälineenä peruskoulussa. Kukaan haastateltavista ei ollut sitä mieltä, ettei pidä videon tuottamista tärkeänä opetusmenetelmänä.

Kuvio 9. Perusteluja sille, miksi videon tuottamista pidettiin tärkeänä työvälineenä peruskoulussa.



Videon tuottamisen tärkeydestä puhuttaessa, esiin heräsi myös huoli erityisesti poikien huonontuvasta lukutaidosta. Videon tuottamisen katsottiin voivan olevan keino, jolla lukuintoa voisi lisätä.

Ja musta tuntuu että ku on ollut paljon puhetta siitä että niinku erityisesti pojat lukkee ala-asteella tosi paljon vähemmän. Ja moni elokuva perustuu johonkin kirjaan et sen vois ehkä kääntää silleenpäin että niinku luetaan se kirja aluksi. Sen ei tarvi olla mikään Tolkienin hobittisaaga. Et sen ei tarvi olla mikään semmonen niinku remake siitä elokuvasta vaan silleen joku lyhyt kirja luetaan ja siitä sitten tehdään joku elokuva ja siihen saa sitten ottaa niitä taiteellisia vapauksia sitten jos haluaa. Että siihen saa sitten ne tavallaan yhistettyä kans. Opiskelija 4. (Taika, M.)

Videon tuottaminen nähtiin ennen kaikkea motivoivana työvälineenä, jonka avulla eri oppiaineita ja aihealueita pystyy helposti yhdistelemään. Videopedagogiikan katsottiin olevan iso osa tulevaisuuden taitoja, joita lapsi todennäköisesti tulee tarvitsemaan.

Ja kyllä mun mielestä, mä oon kans samaa mieltä että se on tärkeä. Ja koko ajanhan niinku opsissa jos kattoo opsia niin se ettii semmosia oppimistapoja joissa on montaa eri... Jossa käytetään monia eri taitoja ja tietoa. Niin tähän niinku kulminoittaa kaikki. Että siihen, riippuen että mikä sulla on se kohde. Vaikka että mistä sä teet sen ja mikä sulla on se aihe siinä niin sehän soveltaa tosi paljon eri tietoja ja taitoja. Opiskelija 8. (ITE, N.)

5 Lopputarkastelu ja päätelmät

Viimeisissä kappaleissa kokoon tutkielmastani saadut tulokset yhteen. Tarkastelen tutkimustuloksia laajemmin ja kokoon saadut päätelmät yhteen. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta koko tutkimusprosessista. Pohdinta sisältää omia mietteitäni aiheen tiimoilta. Lisäksi pohdin, miten ja mistä näkökulmasta tutkimusta voisi kenties jatkaa, ja mikä on tutkimuksen tulosten merkityksellisyys.

Tutkimustulosten tarkastelua

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset videon tuottamisesta olivat muodostuneet omien kokemusten perusteella. Käsitykset videon tuottamisesta tulivat niistä hetkistä, jolloin opiskelijat olivat itse päässeet käyttämään videokameraa koulutyössään joko itse, tai lasten kanssa. Tuoreimmat muistot nousivat tietenkin ensimmäisenä mieleen, ja opettajaopiskelijat muistelivatkin päässeensä hyödyntämään videon tuottamista täällä Oulun yliopistossa erilaisilla kursseilla ja sivuaineissaan. Muutama opiskelija muisteli myös hyödyntäneensä videon tuottamista lasten kanssa joko töissä tai opetusharjoittelussa. Opiskelijat mielsivät videon tuottamisen välineiksi pääasiassa tabletit. Myös muita videon tuottamisen välineitä mainittiin, mutta selkeästi eniten opiskelijoiden puheesta erottuivat juuri iPadit eli tabletit. (kts. s. 37) Toisaalta videopedagogiikka sanana aiheutti muutamalle opiskelijalle hämmennystä ja he mainitsivatkin, etteivät olleet kuulleet moisesta ennen tätä haastattelua.

Tutkimuksessa yhtenä isoimpana tekijänä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä videopedagogiikkaa kohtaan nousi se, miten tavoitteen määrittäminen videon tuottamisen taustalle on äärimmäisen tärkeää. Tavoitteen määrittely videon tuottamisen taustalle nousi esiin heti keskustelun alussa. Opiskelijoilla oli selkeä käsitys siitä, miten videopedagogiikalla voi olla kaksi määränpäättä: joko tuottaa mahdollisimman hyvä video jossa itse videon tekeminen on päätavoite, tai käyttää videokameraa työvälineenä jonkin muun oppiaineen tai aiheen oppimiseen. Opiskelijat myös huomioivat sen, että oli tavoite mikä tahansa videon tuottamisen taustalla, on kuvaaminen silti aina luova prosessi.

Opiskelijat mainitsivat useita erilaisia tapoja hyödyntää videopedagogiikkaa opetuksessaan. (kts. s. 38.) Videon tuottamista voi opiskelijoiden mukaan käyttää oppiaineiden tukena sekä

luovana työskentelynä, jossa itse video on päämäärä. Videon tuottamista voi myös hyödyntää arvioinnin ja dokumentoinnin tukena. Oulun Valveella kehitetyistä valmiista videopedagogisista menetelmäoppaista opiskelijat osasivat nimetä vain yhden, ja jopa viisi opiskelijaa ei ollut koskaan kuullutkaan, että tällaisia menetelmäoppaita opettajille on saatavilla.

Videon tuottamisesta oli saatu sekä negatiivisia että positiivisia kokemuksia. (kts. s. 44.) Yhtenä suurimpana negatiivisena tekijänä nousi esille se, kuinka videon tuottaminen vie opettajalta valtavasti aikaa ja vaatii omaa osaamista. Oman osaamisen katsottiin olevan kynnyskysymys sille, uskaltaako opettaja lähteä tuottamaan videoita lasten kanssa. Myös editointi nousi esiin yhtenä synkkänä kohtana videopedagogiikassa ja sen koettiin poikkeuksetta aiheuttavan päänsäivää opettajalle. Editointi ja datan käsittely nousi esille negatiivisena tekijänä, vaikka osa opiskelijoista mainitsikin, ettei videon tuottaminen aina vaadi editoimista.

Toisaalta positiivisia puolia löytyi keskustelusta paljon. Yhtenä toistuvana positiivisena puolenä nousi esiin se, miten videopedagogiikka nimenomaan tukee uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja siellä mainittuja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Videon tuottaminen nähtiin menetelmänä, jonka avulla on helppo ja kätevä yhdistellä isojakin oppimiskokonaisuuksia ja integroida aineita sulavasti toisiinsa. Videon tuottaminen nähtiin selkeästi välttämättömänä tulevaisuuden taitona, jonka merkitys kenties vain kasvaa vuosien kuluessa. Tulevaisuuden taitoihin yhdistettiin monilukutaito ja mediakasvatus, ja mediakasvatuksen sisältä erityisesti tekijänoikeudet, yksityisyys sekä videolukutaito. Opiskelijoiden mielestä on tärkeä opettaa lapsille, mitä saa kuvata ja mitä ei, sekä milloin kuvaa tai videota on manipuloitu. Tällaisen kriittisen ajattelun katsottiin kuuluvan videopedagogiikan sisällöllisiin oppeihin. Lisäksi opiskelijoiden mukaan opettajan on hyvä ottaa huomioon se, että luokassa oppilailla saattaa olla omia YouTube -kanavia, ja siten sisällön tuottaminen saattaa olla monelle oppilaalle tutumpi asia kuin opettajalle. Videon tuottaminen nähtiin motivoivana ja mieleenpainuvana työvälineenä oppilaille. Sen katsottiin olevan helppo tapa innostaa ja eriyttää oppilaita kaikilla oppitunneilla.

Pääsääntöisesti opiskelijoiden käsitykset videon tuottamisesta opetusmenetelmänä olivat melko kattavia. Haastattelussa videopedagogiikka sanana aiheutti ensin hieman hämmennystä, mutta kun termin avasi haastateltaville, löytyi aiheesta lopulta paljonkin sanottavaa. Videon tuottaminen nähtiin pääsääntöisesti positiivisena ja oppilaita motivoivana opetusvälineenä. Opiskelijat osasivat määritellä erilaisia tapoja tuottaa videota sekä ymmärsivät, miten tärkeä

on asettaa selkeä tavoite videon tuottamisen taustalle. Opiskelijoiden ajatukset videon tuottamisesta osuivat samoille urille aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Opiskelijat tiesivät, että videon tuottaminen on aina luova prosessi, mutta että sitä voi käyttää myös havainnointivälineenä eri oppiaineiden tukena. Videon tuottamisesta tuli opiskelijoilla mieleen lähinnä animaatioiden ja elokuvien tekeminen, sekä kameran käyttäminen oppiaineiden tukena.

Kun kysyttiin, miten opiskelijat lähtisivät toteuttamaan videopedagogiikkaa lasten kanssa, muutama haastateltava kertoi saaneensa hyviä ideoita nimenomaan tämän haastattelun aikana. Haastattelu toimi siis myös oppimistilanteena opiskelijoille, kun joukossa oli myös opiskelijoita, jotka olivat päässeet tuottamaan videoita enemmänkin joko oman kiinnostuksensa tai sivuaineen/painotuksensa kautta. Haastattelu mainittiin myös oppimistilanteena, kun kysyttiin millaisia valmiuksia opiskelijat kokivat saaneensa luokanopettajakoulutuksestaan.

Kritiikkiäkin videon tuottamista kohtaan annettiin, mutta opiskelijoiden kritiikki ei varsinaisesti kohdistunut videon tuottamiseen opetusmenetelmänä vaan nimenomaan siihen, miten huonot valmiudet he kokivat saaneensa sen hyödyntämiseen koulutuksestaan. Muutamalle opiskelijalle tämän tutkimuksen haastattelu oli ensimmäinen kerta, kun he kuulivat sanan videopedagogiikka. Erityisesti ihmetystä herätti se, ettei viisi opiskelijaa kahdeksasta ollut koskaan kuullut Valveen elokuvakoululla kehitetyistä valmiista menetelmäoppaista videon tuottamiseen. Opiskelijat itsekkin ihmettelivät sitä, miten heille ei ole opiskeluissaan edes mainittu, että tällaisia oppaita on saatavilla ja vielä ilmaiseksi. Opiskelijat kokivat, ettei videopedagogiikka Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ole toteutunut riittävästi. Suoraan ihmeteltiin, miksei luokanopettajakoulutuksessa ole edes yhtä pelkkään videopedagogiikkaan ja mediakasvatukseen keskittyvää kaikille pakollista kurssia. Tällä hetkellä videon tuottamista pääsee harjoittelemaan vain taide- ja taitokasvatuksen painotuksen omilla kursseilla sekä kuvaamataitokasvatuksen sivuaineessa. Muuten videon tuottaminen toimii kursseilla ainoastaan työvälineenä, jonka käyttöön annetaan mahdollisuus, mutta jota ei opeteta. Opiskelijan oma tietotaito ja kiinnostus videon tuottamista kohtaan määrittää sen, tuleeko videon tuottamista harjoiteltua opinnoissa.

Opiskelijat kehittäisivät opintojaan videopedagogiikan osalta hyvin konkreettisilla keinoilla. Videon tuottamista halutaan opintoihin lisää. Videon tuottamista, mediakasvatusta ja sosiaalista mediaa käsittelevälle 5 opintopisteen pakolliselle kurssille olisi opiskelijoiden keskuudessa kysyntää. Kurssin täytyisi heidän mielestään olla pakollinen, jotta videopedagogiikasta

ei pääsisi luistamaan sen takia, että aihe ei ole itselle se tutuin tai helpoin. Lisäksi opetukseen haluttaisiin selkeyttä ja opettajien toivottaisiin kommunikoivan ja suunnittelevan kursseja enemmän keskenään, jotta toistolta välttyttäisiin ja mukaan saataisiin mahtumaan myös tulevaisuuden kannalta merkityksellisiä aiheita. Opiskelijoiden mielestä videopedagogiikka ja videon tuottaminen on iso osa tätä päivää, mutta myös tulevaisuutta. Kaikkien haastateltavien mielestä videon tuottaminen on merkittävä ja tärkeä opetusmenetelmä ja työväline peruskoulussa. Videopedagogiikkaa ei missään nimessä saisi sivuuttaa luokanopettajaopinnoissa.

Eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen keskeiset eettiset periaatteet muodostuvat tiedon tulkitsemisesta ja julkistamisesta. Teoreettisen tutkimuksen uskottavuus luodaan siten, että siinä käytetään pätevästi lähdeaineistoa, joka on tieteellistä, aiheeseen liittyvää ja oleellista tutkimuskysymysten kannalta. Tässä tutkimuksessa erityisen tärkeää on, että lähdeaineisto on lähivuosina tuotettua tutkimuksen aiheen tuoreuden takia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Tutkimuksessa tutkittavien puhe on pyritty tuomaan selkeästi esille, koska tämä on heidän tutkimuksensa. Tutkijana olen kuitenkin analysoinut sekä tulkinnut näitä ääniä sekä tehnyt vertailevia johtopäätöksiä niistä. Tämän vuoksi tutkittavien sijaan tutkijan oma ääni saattaa korostua joissain kohti tutkimusta, kuten analysoinnissa sekä johtopäätöksissä. (Hänninen, 2002.) Näissä osioissa olen yrittänyt tarkastella omaa asemaani kriittisesti, jotta tutkittavien antamat merkitykset välittyisivät sellaisenaan.

Aineistonkeruuvaiheessa haastattelukysymykset eivät saa olla johdattelevia. Eettisyyttä tässä kohtaa tukee se, että myös haastattelukysymykset on litteroitu. Silloin huomataan, jos jokin kysymys johdattelee haastateltavia liikaa. Fenomenografisen tutkimussuunnan mukaan, tutkimuksessani tutkittiin haastateltavien käsityksiä. Siksi aineisto on hankittu tutkimussuunnan mukaisesti niin, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän haastateltavien esiin tuomiin käsityksiin. (Metsämuuronen 2006.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa opiskelijoiden oma harrastuneisuus ja kokemus videopedagogiikasta. Siksi opiskelijoiden taustat, sivuaineet ja sukupuoli on kerrottu selkeästi. Lisäksi kuljetan suorissa lainauksissa mukana koodattuja haastateltavia siten, että

haastateltavan sivuaine ja sukupuoli käy ilmi. Tutkimuksessa on kuitenkin säilytetty haastattelujen anonymiteetti.

Aineiston tulkitsemiseen vaikuttaa aina tutkijan aikaisemmat käsitykset ja tiedot aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Tässä tapauksessa tutkijalla on jonkin verran omaa kokemusta videon tuottamisesta sekä selkeä tietopohja videopedagogiikan taustalla, koska tutkija on tehnyt samasta aiheesta aikaisemmin kandidaatin tutkielman. Tutkijana olen kuitenkin tietoinen omista ennakkokäsityksistäni ja -oletuksista, jotta pystyn olemaan avoin tutkittaville käsityksille. Tässä tutkimuksessa on vältetty vetämästä perusteettomia johtopäätöksiä haastattelusta, vaikka ne osuisivatkin haastattelijan omaan ideologiaan. Tutkijana olen yrittänyt suhtautua aineistoon mahdollisimman puolueettomasti.

Tutkimuksen ehdottomasti haastavin osuus oli tutkimusaineiston analysointi. Pro gradu -tutkielma oli ensimmäinen kerta kun pääsin harjoittelemaan aineiston analyysia. Alkuun pääseminen oli hankalaa, mutta itseäni helpotti se, ettei aineisto ollut liian pitkä ja sitä pystyi käsittelemään käsin. Käsin tekeminen on itselle yleensä ollut se paras tapa hahmottaa asioita. Eri värit ja käsin kirjoitetut ja piirretyt symbolit auttoivat aineiston pilkkomisessa osiin. Kirjoitin tulososion hyvin vahvasti opiskelijoiden näkökulmasta, sillä aiheeni oli hyvin pitkälti aineistolähtöinen, jota teoria oli vain tukemassa. Yksittäisten opiskelijoiden sanoma oli tärkeä, mutta vielä tärkeämpänä nostin esille asioita, jotka toistuivat haastateltavien puheessa. Haastattelutilanne oli onneksi niin rento ja mukava, että haastattelu tuntui opiskelijoista enemmän keskusteluhetkeltä kuin haastattelulta. Sain aineistostani vielä paljon kattavamman ja hedelmällisemmän, kuin mikä oma ennakko-oletukseni oli.

Pohdinta

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, minkälaisia käsityksiä Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on videon tuottamisesta nimenomaan opetusmenetelmänä. Kiinnostavaa oli myös tutkia, miten videon tuottaminen näkyy luokanopettajaopinnoissa täällä Oulun yliopistossa ja miten luokanopettajaopiskelijat kehittäisivät opintojaan videopedagogiikan osalta. Kandidaatin tutkielmasta hankittu vahva teoriapohja helpotti tämän tutkielman tekoa ja löysinkin yhtäläisyyksiä myös opiskelijoiden käsitysten ja tutkitun teorian väliltä. Teoriaan peilaaminen ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kannalta niin olennaista,

kun tutkitaan erityisesti käsityksiä sekä mielipiteitä aiheesta. Tutkimuksen merkityksen kannalta oleellisimmaksi tekijäksi nousi se, miten luokanopettajaopintoja tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää enemmän videopedagogiikkaa tukevaksi. Tässä tutkimuksessa haastateltavien ääni kuuluukin vahvimpana. Nämä ovat heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään, joten niille on myös annettu paljon tilaa.

Tässä tutkimuksessa aineistona toimi vain yksi tarkasti kohdennettu ryhmähaastattelu. Aineistoa olen käsitellyt mahdollisimman kriittisesti ja tarkasti. Aineiston sisällön abstrahointi on tehty huolellisesti, jotta litteroidusta haastattelusta oli mahdollista löytää tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Ryhmähaastattelun kerronnallisuus ja puhekielisyys tuo omat haasteensa aineiston teemoitteluun, sillä tietoja on osattava poimia ympäri haastattelun. Tutkijalta vaaditaan taitoa lukea tekstiä ulkoapäin omassa kontekstissaan sekä löytää merkityksiä myös sanojen ja virkkeiden taustalta. Aineiston analyysi onnistui tässä tutkimuksessa hyvin, ja sitä helpotti tutkijan oma perehtyneisyys aiheeseen.

Videopedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran sekä Suomessa että ulkomailla. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tai videopedagogiikan opettamista luokanopettajakoulutuksessa ei ole kuitenkaan tutkittu aikaisemmin. Koska tutkimuksia ei aiheesta ole juurikaan tehty, tutkimusta tarvitaan lisää eikä tämä tutkimus siksi ole tällaisenaan validi.

Videon tuottaminen on tutkimusten mukaan oppimista syventävä, motivaatiota lisäävä ja yhteistoiminnallista oppimista tukeva opetusmenetelmä. (kts. esim. Arvaja & Mäkitalo-Siegl, 2006; Hakkarainen 2007.) Samaa mieltä ovat myös Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Haastateltavat pitivät videon tuottamista peruskoulussa tärkeänä opetusmenetelmänä ja työvälineenä. Kuitenkin videopedagogiikka koettiin myös haastavana menetelmänä opettajalle, joka ei ole aiheeseen perehtynyt. Oulun kulttuuritalo Valveella sijaitsee Valveen elokuvakoulu, joka tarjoaa valmiita videopedagogisia opetusmenetelmiä, elokuvatyöpajoja lapsille sekä täydennyskoulutusta opettajille. Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijat kaipaisivat videopedagogiikkaan selkeää opetusta koulutuksestaan ja Oulussa on elokuvakoulu joka sitä tarjoaa. Miten on siis mahdollista, että videopedagogiikka ei näy juuri ollenkaan luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessa, vaikka Oulun yliopistolla olisi kaikki avaimet videopedagogiseen koulutukseen? Miksei Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta tee yhteistyötä Valveen elokuvakoulun kanssa?

Lapset ja nuoret elävät sosiaalisessa mediassa ja sisällön tuottaminen on heille arkipäivää. (Suominen, 2013.) Siksi haluaisin nostaa esille monilukutaidon ja mediakasvatuksen merkityk-

sen. Voisiko esimerkiksi Oulun grooming-ilmion kaltaiset tapaukset olla estettävissä, jos Suomen peruskoulut panostaisivat mediakasvatukseen ja kriittisen monilukutaidon opettamiseen aiempaa enemmän ja aiempaa konkreettisemmin? Lisäksi mielestäni mediakasvatus pitäisi aloittaa silloin, kun se on lapsille ajankohtaista eli heti peruskoulun alusta lähtien. Lasten ja nuorten internetin käyttämistä ei saisi missään nimessä aliarvioida ja ajatella, että se ei ole koulun asia. Oppilasryhmässä saattaa olla sisällöntuottajia, esimerkiksi ”tubettajia”. Tämä voi osaltaan vaikuttaa luokan ryhmädynamiikkaan, ja opettajan olisi syytä osata ottaa tämä huomioon. Voihan käydä esimerkiksi niin, että luokassa on lapsi, joka jo tienaa ”tubettamisellaan”. Lasten maailmaa ja sen hetkiset ”trendit” heijastuvat kuitenkin aina myös koulun puolelle. Opettajana on tärkeää yrittää pysyä niin sanotusti kartalla näistä jatkuvasti muuttuvista trendeistä.

Videon tuottaminen ei ole mikään ohimenevä asia, vaan uskon että tulevaisuudessa videot ovat yhä suurempi keino esimerkiksi markkinoida, vaikuttaa politiikassa tai esitellä omat parhaat puolensa työhaastattelussa. Kysymys kuuluukin: miten me tulevana opettajina pystymme vastaamaan tulevaisuuden vaatimuksiin taidoista ja tiedoista yleisesti, mutta etenkin videopedagogiikan osalta? Mielestäni videopedagogiikan sujuva käyttäminen opetuksessa vaatii asiaan perehtymistä, jota me emme valitettavasti koulutuksestamme saa. Videopedagogiikkaa mielestäni jollain tasolla aliarvioidaan etenkin, kun miettii sitä, miten paljon lasten ja nuorten elämä pyörii nykyään sosiaalisessa mediassa videoiden ja videon tuottamisen parissa.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että editointi on opiskelijoille yksi niistä asioista, miksi videon tuottaminen koetaan haastavaksi työvälineeksi lasten kanssa. Itse näen asian niin, että editoinnista tehdään helposti vähän turhankin iso mörkö. Toki editointi vaatii harjoittelua ja opettelua, mutta on loppujen lopuksi todella yksinkertaista. Lasten ja nuorten kanssa työskennellessä perinteinen leikkaa & liimaa -tekniikka on aivan riittävä. Puhumattakaan siitä, että videoita on mahdollista tehdä myös ilman editointivaihetta, kun videoklipit kuvataan kronologisessa järjestyksessä. (Laiho, 2007.) Lasten ja nuorten omia editointitaitoja saatetaan myös helposti aliarvioida. Opettaja saattaakin siirtyä oppijan rooliin ihan huomaamattaan. Lasten taidoista huolimatta, myös editointia yleisimmillä editointiohjelmilla olisi mielestäni hyvä harjoitella luokanopettajakoulutuksessa. Editointi on nykyään kaikkien saatavilla ja kaikille mahdollista oppia. Pienellä panostuksella luokanopettajaopintoihin, saadaan editointimörkö katoamaan kaikilta tulevaisuuden opettajilta!

Toinen isoista haasteista videopedagogiikassa oli opiskelijoiden mielestä ajankäyttö. Videon tuottamisen katsottiin vievän paljon aikaa. On totta, että kun videokamera otetaan luokassa ensimmäisen kerran käyttöön, saattaa suunniteltuihin tunteihin upota enemmän aikaa, kuin oli alun perin suunniteltu. Olen kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että mitä tutumpi väline videokamera oppilaille on, sitä sujuvammin sen käyttäminen tapahtuu. Kaikki uusi vie aloittellessa enemmän aikaa. On myös eri asia, lähdetäänkö oppilaiden kanssa kuvaamaan lyhytelokuvaa, vai käytetäänkö kameraa esimerkiksi yhtenä osana ryhmätyötä oravan elinympäristön havainnointiin. Taitava opettaja pystyy säätelemään ajankäytön optimaaliseksi. Ja miksi luokassa pitäisi aina olla niin kiire?

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin nimenomaan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Kaikki haastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Sukupuolijakauma oli tasainen, eikä sukupuolten välillä esiintynyt eroja käsityksiä ja asenteita tarkastellessa. Eniten käsityksiin vaikutti se, miten paljon haastateltava oli päässyt käyttämään videon tuottamista ja oliko hänellä omaa harrastuneisuutta taustalla. Kaikilla haastateltavilla oli suunnilleen kaikki pakolliset opinnot käytyinä ja jokaisella vahva näkemys siitä, miten koulutustamme voisi parantaa videopedagogiikan osalta. Tutkimusta voisi jatkaa siten, että tutkisi laajemmin, miten videopedagogiikka koetaan ja miten sitä opetetaan muissa Suomen luokanopettajakoulutuksissa. Onko käsitykset ja asenteet videokameran avulla opettamiseen erilaisia esimerkiksi Rovaniemen luokanopettajakoulutuksessa, jossa on mahdollista valita mediakasvatuksen sivuaine? Toki mielenkiintoista olisi jatkaa tutkimusta myös Suomen rajojen ulkopuolelle. Panostetaanko videopedagogiikkaan luokanopettajakoulutuksissa ulkomailla enemmän kuin Suomessa? Miten tärkeänä opetusmenetelmänä videon tuottaminen nähdään ulkomailla?

Pro gradu -tutkielman tekoprosessissa yllätti se, miten positiivisena ja kokonaisvaltaisena opetusmenetelmänä videon tuottaminen nähtiin. Luokanopettajaopiskelijoilla on hyvät ennakkokäsitykset aiheesta ja asenne videokameraa kohtaan opetuksessa on kaiken kaikkiaan hyvinkin positiivinen. Opettajaopiskelijat eivät juuri kritisoineet videon tuottamista, he löysivät siitä vain haasteita, jotka olisi voitettavissa pienellä panostuksella videopedagogiseen koulutukseen. Opin tutkielmaa tehdessäni, miten paljon puutteita Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on videopedagogiikan saralla. Opin, miten tärkeänä taitona opiskelijat pitävät videon tuottamista ja kaikkea siihen liittyvää, ja miten heidän mielestään näitä asioita olisi tärkeä opettaa myös lapsille. Toisaalta sain myös tärkeää, konkreettista tietoa ja mielipiteitä siitä, miten luokanopettajien opintoja voisi kehittää ja parantaa tulevaisuudessa. Olenkin jo

päässyt hyödyntämään tutkielmastani saatua tietoa Oulun yliopiston luokanopettajakoulutukseen, kun olin mukana Oulun yliopiston ja Valveen palaverissa koskien videopedagogiikan kurssia. Toivon, että tutkielmastani on jatkossakin konkreettista hyötyä luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen.

Lähteet / References

- Ala-Nikkola, K. & Kaltiala, H. (2017). *Videon tuottaminen pedagogisena työvälineenä*. Kandidaatin tutkielma. Oulun Yliopisto. s. 3-36.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino. s. 74.
- Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. (2006). *Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma*. Teoksessa Järvinen, S., Järvelä, S., Häkkinen, P., Lehtinen, E., & Arvaja, M. *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. (toim.) Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. s. 141-142.
- Astruc, A. (1995). *Caméra-stylo, elokuvan uusi avantgarde*. Teoksessa P. von Bagh (toim.), *Paras elokuvakirja*. Porvoo: WSOY. s. 74-75.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube: Digital media and society series*. Cambridge: Polity Press. s. 2, 38.
- Daley, E. (2003). *Expanding the concept of literacy*. Educause Review. March/April 2003. Viitattu 10.9.2018. Saatavilla: <https://er.educause.edu/~media/files/articles/2006/1/erm0322.pdf?la=en>. s. 32–40.
- Ellonen, H-K & Cavén, O. (2003). *Focus group –ryhmähaastattelu*. Teoksessa Ellonen, H-K., Cavén, O., Heikkinen, K & Kosonen, M. *E-demokratian ja elämysten arkea*. Lappeenranta: Telecom Business Research Centerin julkaisuja, Working papers 18. Viitattu: 13.9.2018. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/31033/TMP.objres.338.pdf?sequence=1>
- European Commission. (2018). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions on the digital education action plan*. Brussels, 17.1.2018. COM(2018) 22 final. Viitattu: 20.9.2018. Saatavilla: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/digital-education-action-plan.pdf> s. 1-11.
- Haanpää, T. & Oravala, J. (2011). *Montaasipedagogia ja arjen dokumenttielokuvaaminen opetuksessa*. Teoksessa Hakkarainen, P., & Kumpulainen, K. (toim.) *Liikkuva kuva: Muutuva opetus ja oppiminen*. Rovaniemi. Kokkola. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiede- kun-

ta, mediapedagogiikkakeskus. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. s. 103.

Haaranen, A. & Ahola, V. (2015). *Meidän dokkari - yhteisöllisen dokumenttielokuvan menetelmä*. Oulu: Valveen elokuvakoulu: Joutsen Median Painotalo Oy. s. 4-35.

Hakkarainen, P. (2007). *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education. Academic and Art Bookshop. s. 12, 16, 78-79.

Hakkarainen, P., & Kumpulainen, K. (2011). *Johdanto: Kuva liikkuu - pysytkö mukana?*
Hakkarainen, P., & Kumpulainen, K. (toim.) *Liikkuva kuva: Muuttuva opetus ja oppiminen*. Rovaniemi. Kokkola. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. s. 8.

Hakkarainen, P. Saarelainen & T. Ruokamo, H. (2007). *Towards meaningful learning through digital video supported, case based teaching*. Teoksessa: toim. Hakkarainen, P. (2007) *Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education s.104

Halinen, I. & Järvinen, R. (2007). *Tulevaisuuskasvatus – passi tulevaisuuteen*. Opetushallitus. Viitattu: 17.10.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/46860_nettulevaisuuskasvatus2007.pdf. s.17-19.

Helsingin yliopisto. (2018). *Luokanopettajan opintosuunta*. Viitattu: 13.9.2018. Saatavilla: https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl_kehys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=2&Opas=6070&Org=116715340&AvaaOTT=996900

Horila, M. (2012). *Mainostoimisto, Mikko Horila, Hämeenlinnan normaalikoulu*. Teoksessa: Horila, M. (2012). *Koulu 3.0: Harjoittelukoulujen sosiaalisen median opetuskokeiluja vuosilta 2010-2012*. eNorssi-verkosto. s. 68-71. Viitattu 22.8.2018. Saatavilla: <http://www.enorssi.fi/hankkeet/koulu-3.0-julkaisu>

Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto: Tampere. s. 34.

Jauhiainen, I. (2017). *Roni Bäck on tunnetumpi kuin tv-tähdet – Tubettaminen on monille työ*. Talouselämä. 18.6.2017. Viitattu 20.8.2018. Saatavilla:

<https://www.talouselama.fi/uutiset/roni-back-on-tunnetumpi-kuin-tv-tahdet-tubettaminen-on-monille-tyo/8d5880fc-ff6b-357b-8f3f-90c0fb9efc7>

Kiesiläinen, I. (2006). *Videokamera koulutyössä - Miten kamera voisi olla kuin kynä?* Helsingin ammattikorkeakoulu, Stadia. Viitattu 26.1.2018. Saatavilla osoitteessa: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/5942/stadia_1147436561_9. Pdf. s. 19, 35-40, 47-53, 56.

Kotilainen, S. & Hankala, M. (1999). *Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus*. Teoksessa toim. Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. *Mediakasvatus*. Helsinki. Edita. S.53.

Kotilainen, S. (2001). Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampere. Tampereen yliopisto. s. 29, 31, 39

Kotilainen, M-R. (2011). *Mobiiliuden mahdollisuuksia oppilaslähtöisen sisällöntuotannon tukemisessa portfoliotyöskentelyssä*. Teoksessa Kankaanranta, M. *Opetusteknologia koulun arjessa*. (toim.) Jyväskylä. Jyväskylän Yliopisto. 2011. s. 151-155.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research (3. ed.)*. Thousand Oaks (Calif.): Sage. s. 3-46.

Kumpulainen, K., & Lipponen, L., Opetushallitus. (2010). *Koulu 3.0 – Kuinka teemme visiota totta?* Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) *Koulu 3.0*. Opetushallitus. Viitattu 29.8.2018. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/121845_koulu_3.0.pdf s. 6-20.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). *Mikä monilukutaito?*. Teoksessa toim. Kaartinen, T. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere. Tampereen yliopiston normaalikoulu. s. 15-16.

Kröger, M., Kiviniemi, S., Jokiaho, P., Pettersson, H. & Tuhkala, A. (2012). *Liikkuva kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. Teoksessa Järvelä, R-L. & Kauppinen, M. *Op-*

piainepedagogiikkaa yhteistyössä - tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. (toim.) Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. s. 99-116. Viitattu 4.9.2018. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2>

Laiho, K. (2007). *Taikalamppu-menetelmän opas: Oivaltavaa käytännön dramaturgiaa elokuvatyöpajoihin*. Oulu, Nuku nuoriso- ja kulttuurikeskus, Oulun kaupunki, Lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu. s. 4-22.

Lapin yliopisto. (2018). *Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2017-2018*. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi 2017. Viitattu: 13.9.2018. Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f05098fc-bb90-40f2-89b8-6df2a8173995>

Länsitie, J., Haaranen, A., & Nevala, T. (2011). *Hittivideo: Musiikkivideotyöpaja*. Oulun kaupunki, Valmistamo-hanke : Valveen elokuvakoulu.

Mattila, S. (2019). *Oulun rikosepäilyt kytkeytyvät grooming-ilmioon – Kyse vakavasta seksuaalisesta väkivallasta, jota nuoren on vaikea tunnistaa*. Iltalehti. 14.01.2019. Luettu: 22.1.2019. Saatavilla: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/855631be-7d66-4fe0-846c-54a3b4b82963>

Marenzi, I. (2014). *Multiliteracies and e-learning 2.0*. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang. s. 21.

Marton, F., Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1986). *Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality*. Oklahoma: College of Education, University of Oklahoma. s. 31-32.

Mediakasvatusseura (2015). *Mediakasvatus päihinänkuoressa*. Viitattu 15.8.2018. Saatavilla: http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2014/05/Mediakasvatus_pahkinankuoressa.pdf

Merilampi, R-S. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki. Avain. s.17-19, 23.

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. s. 170.

Mulari, P. (2012). *Musiikkiklinikka, Petteri Mulari, Lapin harjoittelukoulu*. Teoksessa Horila, M. (2012). *Koulu 3.0: Harjoittelukoulujen sosiaalisen median opetuskokeiluja vuosilta 2010-2012*. eNorssi-verkosto. s. 23-25. Viitattu 22.8.2018. Saatavilla: <http://www.enorssi.fi/hankkeet/koulu-3.0-julkaisu>

Nevala, T. (2015). *Videopensseli: Muoto- väri- ja kirjainoppia videokameralla*. Oulu: Valveen elokuvakoulu. s. 3-13.

Nevala, T. (2007). *Ajatus kamerakynästä. Sodankylän kunta, Kamerakynä-projekti*. Viitattu 4.9.2018. Saatavilla: <http://docplayer.fi/6528608-Ajatus-kamerakynasta-liikkuva-kuva-opetusvalineena.html>. s. 4, 10-11.

Nevala T. & Kiesiläinen I. (2011). *Kamerakynän pedagogiikka*. Teoksessa Hakkarainen, P., & Kumpulainen, K. *Liikkuva kuva: Muuttuva opetus ja oppiminen*. (toim.) Rovaniemi. Kokkola. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. s. 28, 31-32

Niemi, H. (2012). *Opettajan vastuun rajat ja rajattomuus sosiaalisen median keskellä*. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. *Tykkää tästä! - Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa*. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus. s. 28-33.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. s. 8, 24-25.

Niiranen, N. (2011). *Luokallinen innostuneita ja itsenäisiä oppilaita*. Teoksessa Mikkola, H., Jokinen, P. & Hytönen, M. *Uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. (toim.) Uniprint Oy. Oulun Yliopisto. s. 88-89.

Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2010). *Haastattelun analyysi*. (toim.) Vastapaino. Tampere. s. 9-15.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. s. 10-14.

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. s. 20, 22-23, 30-31, 160.

Oulun yliopisto. (2018). *Opinto-opas*. Oulu. Oulun Yliopisto. Viitattu 7.9.2018. Saatavilla: <http://www.oulu.fi/ktk/opinto-opas>

Oulun yliopisto. (2019). *Luokanopettajan tutkinto-ohjelma*. Oulu. Oulun yliopisto. Viitattu 16.1.2019. Saatavilla: https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2136&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1

- Palmgren-Neuvonen, L., Kumpulainen, K. & Vehkaperä, A. (2011). *Oppimisen taitoja liikkuvalla kuvalla – teknologioiden innovatiivista yhdistelyä äidinkielen opetuksessa*. Teoksessa Kankaanranta, M. *Opetusteknologia koulun arjessa*. (toim.) Jyväskylä. Jyväskylän Yliopisto. 2011. s. 189-206.
- Lampainen, K. (2011). *Grooming internetissä ja lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö*. Helsinki: Pelastakaa lapset. s. 2, 22-23.
- Pönkä, H. (2014). *Sosiaalisen median käsikirja*. Jyväskylä: Docendo. s. 115-118, 123, 136 & 139.
- RAPhenkiset (Ala-Nikkola, K. & Riihiluoma, J.). (2013). *Äre, pääsiäinen 2013*. Saatavilla: <https://www.YouTube.com/watch?v=3thdskx2-w0>
- Raatikainen, P. (2006). *Voiko ihmistiede olla arvovapaata?* Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s. 93-107.
- Ruusuvuori, J. (2010). *Litteroijan muistilista*. Teoksessa Ruusuvuosi, Nikander & Hyvärinen (2010). *Haastattelun analyysi*. (toim.) Vastapaino. Tampere. s. 424-430.
- Schuck, S. & Kearney, M. (2004). *Students in the director's seat – Teaching and learning across the school curriculum with student-generated video*. Sydney: Faculty of Education, University of Technology. s. 5-45, 81-87. Viitattu 27.8.2018. Saatavilla: <http://www.slideshare.net/mkearney/dvreportweb04>
- Shewbridge, W. & Berge, Z. L. (2004). *The role of theory and technology in learning video production: The challenge of change*. International Journal on E-Learning. Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, 3(1), 31–39.
- Skinner, E. M. & Hagood, M. C. (2008). *Developing literate identities with english language learners through digital storytelling*. The Reading Matrix. 8(2). s. 12-38.
- Suominen, J. (2013). *Sosiaalisen median lyhyt historia*. Helsinki: Gaudeamus. s. 9-13, 15, 88-95.
- Suoranta, J., & Ylä-Kotola, M. (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY. s. 10-31.

Tammi, T. (2012). *Ohjevideoiden teko ja julkaisu YouTubessa*, Tuomo Tammi, Hämeenlinnan normaalikoulu. Teoksessa Horila, M. (2012). *Koulu 3.0: Harjoittelukoulujen sosiaalisen median opetuskokeiluja vuosilta 2010-2012*. eNorssi-verkosto. s. 30-32. Viitattu 22.8.2018. Saatavilla: <http://www.enorssi.fi/hankkeet/koulu-3.0-julkaisu>

Tilastokeskus. (2017). *Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö -tutkimus*. Viitattu 7.9.2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_fi.pdf

Tuomi, P., Multisilta, J. & Niemi, L-M. (2011). *Mobiilivideot oppimisen osana – kokemuksia MoViE-palvelusta Kasavuoren koulussa*. Teoksessa: Kankaanranta, M. *Opetusteknologia koulun arjessa*. (toim.) Jyväskylä. Jyväskylän Yliopisto. 2011. s. 165-185.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. s. 91-99, 131-149.

Valveen elokuvakoulu. (2018). *Oppimateriaalit*. Sivistys- ja kulttuuripalvelut. Oulu. Viitattu: 12.10.2018. Saatavilla: <http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/opettajille/oppimateriaalit/>

Vertov, D. (1984). *Kino-eye – The writings of Dziga Vertov*. Berkeley: University of California Press. s. 23, 38-39.

Vienola, V. (2004). Toim. Enkenberg, J., Savolainen, E., Väisänen, P., & Ahonen, K. *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. s. 74.

Vallinkoski, A. (2017). *Mikä ihmeen diginatiivi?* Yliopisto-lehti. 20.3.2017. Viitattu: 16.10.2018. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu/mika-ihmeen-diginatiivi>

Warman, Matt. (2013). *YouTube at 8: 100 hours uploaded every minute*. The Telegraph. May 13. Viitattu 17.8.2018. Saatavilla: <https://www.telegraph.co.uk/technology/news/10068258/YouTube-at-8-100-hours-uploaded-every-minute.html>

Warren, S. J. & Wakefield, J. S. (2013). *Learning and teaching as communicative actions - Social media as educational tool*. Teoksessa: Seo, K. K. (2013). *Using social media effectively in the classroom: Blogs, wikis, Twitter, and more*. New York: Routledge. s. 98, 100.

Östman, S. (2013.) *2005 - Tietoyhteiskunnasta kansalaisjournalismiin*. Teoksessa: Suominen, J. (2013). *Sosiaalisen median lyhyt historia*. Helsinki: Gaudeamus. s. 84.